ISSN: 2791 - 7045

International Journal of Research in Teaching Turkish (IJRTT)

Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi (UTÖAD)

Yıl/Year: 2026
Cilt/Volume: 6
Sayı/Number: 1
Nisan/April

Editör/Editor
Doç. Dr. Önder ÇANGAL

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

Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi

/ utoadergi

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

Baş Editör
Editor in Chief
Doç. Dr. Mehmet Emre ÇELİK

www.utoad.net

Uluslararası
Türkçe Öğretimi
Araştırmaları Dergisi

Editörden

ULUSLARARASI TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ARAŞTIRMALARI DERGİSİ (UTÖAD)

Mustafa DURMUŞ*
Mehmet Emre ÇELİK**

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 konulardaki yayınlara yer vermektedir:

- Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi
- İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi
- İki Dillilere Türkçe Öğretimi
- Türk Soylulara Türkçe Öğretimi
- Özel Amaçlı Türkçe Öğretimi
- Ana Dili Olarak 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

* 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; Pamukkale Üniversitesi, 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 Mehmet Emre ÇELİK, Editörü Önder ÇANGAL 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) yayımlanmakta, bununla birlikte akademik Türkçe ve özel alan Türkçesi gibi belirli konularda özel sayılar hazırlamaktadır.

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 (Hacettepe Üniversitesi / Ankara - Türkiye)

Baş Editör / Editor in Chief
Doç. Dr. Mehmet Emre ÇELİK (Pamukkale Üniversitesi / Denizli - Türkiye)

Editör / Editor
Doç. Dr. Önder ÇANGAL (Gaziantep Üniversitesi / Gaziantep - Türkiye)

Editör Yardımcısı / Co-Editor
Doç. Dr. Umut BAŞAR (T.C. Millî Eğitim Bakanlığı / Tahran - İran)

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. Behruz BEKBABAYİ (Allameh Tabataba'i Üniversitesi / Tahran - İran)
Doç. Dr. Galina MISKINIENE (Vilnius Üniversitesi / Vilnius - Litvanya)
Doç. Dr. Menent SHUKRIEVA (Şumnu Üniversitesi / Şumnu - Bulgaristan)
Doç. Dr. Nurlana GASIMLI MUSTAFAYEVA (Bakü Slav Üniversitesi / Bakü - Azerbaycan)
Dr. Adnan KADRIĆ (Saraybosna Üniversitesi / Saraybosna - Bosna Hersek)
Dr. Eser KOCAMAN GÜRATA (Hacettepe Üniversitesi / Ankara - Türkiye)

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. Alp Kaan KILINÇ (Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi / Ankara - Türkiye)
Dr. Gül Deniz DEMİREL AYDEMİR (Hacettepe Üniversitesi / Ankara - Türkiye)
Dr. Nilgün ÇELİK (T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Paris Eğitim Ataşeliği / Paris - Fransa)
Dr. Sibel KAHRAMAN ÖZKURT (Pamukkale Üniversitesi / Denizli - Türkiye

Düzelti Sorumluları / Responsible for Revision

Beyza KOÇ GÜN (Ankara Üniversitesi / Ankara - Türkiye)
Sezin KAYA (Hacettepe Üniversitesi / Ankara - Türkiye)
Yunus Emre UYAR (Bağımsız Araştırmacı)

İstatistik Sorumlusu / Responsible for Statistics

İsa KOYUNCU (Hacettepe Üniversitesi / Ankara - Türkiye)

Sayının Hakemleri / Reviewers of the Issue

Prof. Dr. Ali GÖÇER (Erciyes Üniversitesi)
Prof. Dr. Erhan DURUKAN (Trabzon Üniversitesi)
Prof. Dr. Filiz METE (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Güldem Alev ÖZKÖK (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Gülden TÜM (Çukurova Üniversitesi)
Doç. Dr. Ahmet EROL (Pamukkale Üniversitesi)
Doç. Dr. Arzu ATASOY (Gaziantep Üniversitesi)
Doç. Dr. Gözde DEMİREL FAKİROĞLU (İstanbul Üniversitesi)
Doç. Dr. Osman ÖZDEMİR (İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi)
Doç. Dr. Perihan Gülce ÖZKAYA (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi)
Doç. Dr. Şeyma UYAR (Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi)
Doç. Dr. Teymur EROL (Muş Alparslan Üniversitesi)
Doç. Dr. Yunus Emre ÇEKİCİ (Çukurova Üniversitesi)
Dr. Burak SÖZER (Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi)
Dr. Burcu ÇILDIR (Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi)
Dr. Ebru KABAKÇI (Ege Üniversitesi)
Dr. Eda TEKİN (Yıldız Teknik Üniversitesi)
Dr. Esra GÜVEN (Ege Üniversitesi)
Dr. Mahmut Sami YİĞİTER (Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi)
Dr. Mustafa Özgün HARMANKAYA (Yıldız Teknik Üniversitesi)
Dr. Sibel KAHRAMAN ÖZKURT (Pamukkale Üniversitesi)
Dr. Şirin Kübra YAĞMUR (Ankara Medipol Üniversitesi)
Dr. Yasemin ASLAN (Pamukkale Üniversitesi)
Dr. Zeki SÖZER (T.C. İstanbul Şişli Meslek Yüksekokulu)

TR DİZİN

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. Nurşat BİÇER
TÜRKÇE ÖĞRETİMİ MERKEZLERİNİN
VİZYON VE MİSYON İFADELERİ ÜZERİNE BİR İÇERİK ANALİZİ
A Content Analysis on the Vision and Mission Statements of Turkish Language Teaching Centers
(Araştırma Makalesi / Research Article)
1-24

—

2. Bahar TOĞUÇ - Salim DURUKOĞLU
2024 MAARİF MODELİNE GÖRE HAZIRLANAN
TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA HAYVAN İMGELERİ VE EĞİTSEL İŞLEVLERİ
Animal Imagery and Its Educational Functions in Turkish Textbooks
Prepared According to the 2024 Maarif Model
(Araştırma Makalesi / Research Article)
25-39

—

3. Bihter DERELİ - Elif SAYAR CANAY
GENEL AKADEMİK AMAÇLI TÜRKÇE DERSLERİ İÇİN METİN DEĞİŞTİRİM:
ÖĞRENCİ VE ÖĞRETİCİ UYGULAMALARI
Text Modification in Turkish Courses for General Academic Purposes: Student and Instructor Practices
(Araştırma Makalesi / Research Article)
40-74

—

4. Elif Nur EROĞLU - Erdi ŞİMŞEK
İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DİJİTAL ÖYKÜLERİN
YAZMA MOTİVASYONUNA ETKİSİ
The Effect of Digital Stories on Writing Motivation in Teaching Turkish as a Second Language
(Araştırma Makalesi / Research Article)
75-100

—

5. Olcay SÖNGÜT - Kemalettin DENİZ
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE AKREDİTASYON
ÇALIŞMALARININ BİBLİYOMETRİK ANALİZİ
A Bibliometric Analysis of Accreditation Studies in Teaching Turkish to Foreigners
(Araştırma Makalesi / Research Article)
101-115

6. Hasan Hüseyin MUTLU - Enes ÇİNPOLAT
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ BAĞLAMINDA
KONUŞMA ÖZ YETERLİĞİ ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ
Development of a Speaking Self-Efficacy Scale in the context of Teaching Turkish to Foreigners
(Araştırma Makalesi / Research Article)
116-141

—

7. Tuğçe BARAKLIOĞLU - Sevil HASIRCI AKSOY
P4C TEMELLİ ETKİNLİKLERİN ÖĞRENCİLERİN ÜST DÜZEY
OKUMA BECERİSİNE VE DEMOKRATİK TUTUMUNA ETKİSİ
The Effect of P4C-Based Activities On Students' Higher-Order Reading Skills and Democratic Attitudes
(Araştırma Makalesi / Research Article)
142-165

—

8. Durmuş Barış KIR
İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE YAPAY ZEKÂ UYGULAMALARININ
OLUŞTURDUĞU GÖRSELLERİN KÜLTÜR AKTARIMI BAĞLAMINDA İNCELENMESİ
An Examination of AI-Generated Visuals in the context of Cultural
Transmission in Teaching Turkish as a Second Language
(Araştırma Makalesi / Research Article)
166-192

—

9. Tuğçe GÜZELYURT - Dila Nur YAZICI
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ TÜRKÇEYİ İKİNCİ DİL OLARAK
ÖĞRENEN ÇOCUKLARA YÖNELİK ÖĞRETİM STRATEJİLERİNİN İNCELENMESİ
An Examination of Preschool Teacher Candidates Teaching Strategies
for Children Learning Turkish as a Second Language
(Araştırma Makalesi / Research Article)
193-218

—

10. Ahmet Gürkan KARATAŞ - Mustafa YILDIZ
THE EFFECT OF WRITTEN CORRECTIVE FEEDBACK ON WRITING PERFORMANCE
AND WRITING ANXIETY IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE
Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yazılı Düzeltici Geri Bildirimin
Yazma Başarısı ve Yazma Kaygısına Etkisi
(Araştırma Makalesi / Research Article)
219-251

TÜRKÇE ÖĞRETİMİ MERKEZLERİNİN VİZYON VE MİSYON İFADELERİ ÜZERİNE BİR İÇERİK ANALİZİ

Araştırma Makalesi

Nurşat BİÇER*

Geliş Tarihi: 16.06.2025 | **Kabul Tarihi:** 18.10.2025 | **Yayın Tarihi:** 27.04.2026

Özet: Bu çalışmanın amacı, Türkiye'deki üniversitelere bağlı Türkçe öğretimi merkezlerinin Türkçe öğretimi vizyon ve misyon ifadelerini tematik açıdan incelemek ve bu ifadelerdeki kelime sıklıklarını tespit etmektir. Vizyon ve misyon ifadelerindeki anlam evrenini belirlemek için nitel araştırma desenlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Çalışma kapsamında incelenen veriler, üniversitelere bağlı 107 Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinin web sayfaları üzerinden toplanmıştır. Veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak tematik olarak incelenmiş ve kelime sıklıkları tespit edilmiştir. Analiz işlemi için MaxQDA ve Voyant Tools yazılım araçlarından yararlanılmıştır. Çalışma bulguları üniversitelerin Türkçe öğretimi merkezlerinin dil öğretimi, dil ve kültür hizmetleri, eğitim ve öğretim hizmetleri, öğrenci merkezlilik, araştırma ve geliştirme, kalite standartları, toplumsal sorumluluk uluslararası ilişkiler ve liderliğe kadar geniş bir sistemi kapsadığını göstermektedir. 9 tema çerçevesinde şekillenen bulgulara bakıldığında Türkçe öğretimi, Türkiye'yi tanıtma, uluslararası standartlarda eğitim verme, saygın ve lider kurum olma gibi ifadeler öne çıkmıştır. Kelime sıklık analizinde de "Türkçe" ve "dil" kelimelerinin yoğun kullanıldığı belirlenmiştir. Merkezlerin vizyon ve misyonlarının üniversitelerin genel vizyon ve misyonlarıyla paralellik arz ettiği görülmüştür. Vizyon ve misyon ifadelerinde benzerliklerin fazla olduğu ve merkezlerin birbirinden önemli oranda etkilendiği anlaşılmıştır. Vizyon ve misyon ifadelerinin de birbirinin yerine kullanıldığı ve aralarında net ayrımların yapılmadığı tespit edilmiştir. Bulgular, değerlendirilerek Türkçe öğretiminde vizyon ve misyonun yeriyle ilgili çeşitli çıkarımlarda bulunulmuş ve öneriler paylaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kalite, misyon, TÖMER, Türkçe öğretimi, vizyon.

A CONTENT ANALYSIS ON THE VISION AND MISSION STATEMENTS OF TURKISH LANGUAGE TEACHING CENTERS

Research Article

Received: 16.06.2025 | **Accepted:** 18.10.2025 | **Published:** 27.04.2026

Abstract: This study analyzes the vision and mission statements of Turkish language teaching centers affiliated with universities in Türkiye thematically and the word frequency analysis was conducted. Document analysis, a qualitative research design, was used to determine the semantic scope of the vision and mission statements. The data were collected from the websites of 107 Turkish Language Learning, Research and Application Centers Research Centers affiliated with universities. The data were analyzed thematically using the content analysis method, and word frequencies were identified. MaxQDA and Voyant Tools software tools were used for the analysis process. The findings of the study show that Turkish language teaching centers of universities cover a wide system ranging from language teaching, language and culture services, education and training services, student-centeredness, research and development, quality standards, social responsibility, international relations and leadership. When examined within the framework of 9 themes are examined, expressions such as teaching Turkish, promoting Türkiye, providing education at international standards, and being a reputable and leading institution stand out. The word frequency analysis also revealed the intensive use of "Turkish" and "language" terms. It was observed that the vision and mission statements of the centers were in parallel with the general vision and mission statements of the universities. It is understood that there are many similarities in vision and mission statements and that the centers are significantly influenced by each other. The findings also indicate that vision and mission statements are used interchangeably and no clear distinction is made between them. By

* Prof. Dr.; Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı; nursatbicer@gmail.com 0000-0003-3680-7052

Biçer, N. (2026). Türkçe öğretimi merkezlerinin vizyon ve misyon ifadeleri üzerine bir içerik analizi. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi (UTÖAD), 6*(1), 1-24. DOI: https://zenodo.org/doi/10.5281/zenodo.19323769

evaluating the findings, various conclusions were drawn regarding the place of vision and mission in Turkish language teaching, and several recommendations were provided.

Keywords: Accreditation, higher education, quality, TOMER, vision.

Giriş

Türkiye'deki üniversitelerin lisans ve lisansüstü programlarında öğrenim gören uluslararası öğrencilerin Türkçe öğrenme ve Türk kültürünü tanıma ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla Türkçe öğretim merkezleri hizmet vermektedir. Sayıları zaman içerisinde artan Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezleri (TÖMER) tarafından her yıl binlerce uluslararası öğrenciye Türkçe hazırlık kursları düzenlenmektedir. Bu merkezlerdeki yabancı öğrencilere Türkçe öğretimi faaliyetleri kurumsal bir zeminde devam etmektedir. TÖMER'ler Türkçe öğretiminin yanı sıra kültürel tanıtım, eğitici yetiştirme, araştırma süreçleri gibi Türkçe ve Türkiye'yle ilgili birçok görevi üstlenmişlerdir. Yükseköğretim kurumlarında uygulama ve araştırma merkezi statüsünde bulunan Türkçe Öğretimi Merkezleri, Bakır'a (2014) göre çağdaş dil öğretimi yöntem ve tekniklerin geliştirildiği, eğitim öğretim faaliyetlerinin karşılaştırmalı bir şekilde incelendiği, sorunların çözümüne yönelik akademik çalışmaların da yürütüldüğü birer laboratuvar görevi üstlenmişlerdir. Son yıllarda kurumsal kimlik kazanarak faaliyetlerini belirli planlar doğrultusunda gerçekleştiren Türkçe öğretimi merkezlerinin vizyon ve misyonlarının önemi belirginleşmiştir. Türkçe öğretimi merkezlerinin etkinliği, belirledikleri vizyon ve misyon doğrultusunda şekillenmektedir. Bu merkezlerin vizyon ve misyonlarının incelenmesi, onların eğitim politikaları, öğretim yöntemleri ve akademik katkıları hakkında önemli ipuçları sunmaktadır.

1. Kuramsal Çerçeve

1.1. Stratejik Yönetim

Stratejik yönetim, bir organizasyonun ilerleyip gelişmesinde rol oynayan en önemli faktörlerdendir. Kurum ve organizasyonların uyguladığı stratejik yönetim, "organizasyonun uzun dönemde yaşamının devam ettirilmesine ve sürdürülebilir rekabet üstünlüğü sağlamasına yönelik bilgi toplama, analiz, seçim, karar ve uygulama faaliyetlerinin tümüdür" (Ülgen ve Mirze, 2010, s. 31). Stratejik yönetim aşamalar hâlinde gerçekleşir ve ilk aşamayı oluşturan stratejik planlama kurumsal hedefler ve gelecekteki eylemler için fikir birliğinin sağlanmasında önemli etkiye sahiptir (Mchatton et al., 2011). Bir kurumun amaç ve hedeflerine ulaşmanın yollarını gösteren faaliyetlerin bütünü olan (Bryson, 2004) stratejik planlama kurumun temel bileşenlerini içermesi yönüyle önemlidir.

Planlama sürecinin ilk aşamasında bir organizasyonun varlık nedenini ve hedeflediği noktayı tanımlayan vizyon ve misyon kavramları öne çıkmaktadır (Ateş, 2016). Misyon ve vizyon hazırlanarak organizasyonun hangi yönde ilerleyeceği belirlenir (Ülgen ve Mirze, 2010). Bu doğrultuda stratejik yönetimde misyon ve vizyon ifadeleri önem arz etmektedir. Mintzberg'e (1994) göre stratejik düşünme vizyon ile sağlanır; vizyon, misyon ve stratejik planlama arasında yakın bir bağ vardır.

1.2. Vizyon ve Misyon

Misyon ve vizyon ifadeleri, tüm kurumlar ve organizasyonlar için stratejik yönetim ve stratejik planlama sürecinin temeli ve başlangıç noktası olarak kabul edilir (Keeler, 2020; Ocak et al., 2016; Taiwo et al., 2016). Çünkü misyon ve vizyon ifadeleri basit; fakat önemli sorulara cevap verir ve stratejik faaliyetlerin başlangıcını oluşturur (Bart, 1997). Misyon kuruluşun ne olduğunu, vizyon ise ne olmayı istediğini açıklamaktadır. Organizasyon veya kurumlar, vizyonlar çerçevesinde fırsatlara ve tehditlere nasıl karşılık vereceğini belirlemek için misyondaki değişikliklere odaklanmaktadırlar (Betz, 2010).

Vizyon, bir organizasyonun ne olmak istediğinin ve sonunda neye ulaşmak istediğinin bir resmi (Hitt et al., 2017) ve organizasyonlar için belirsiz bir gelecek projeksiyonu (Bratianu ve Balenescu, 2008) olarak tanımlanabilir. Vizyon beyanıyla amaçtan ziyade, organizasyon için tercih edilen gelecek ifade edilir (Gurley et al., 2015). Vizyon ifadeleri kolayca kavranabilecek kadar yalın, uygulanabilecek şekilde işlevsel ve bütüncül anlayışla hazırlanarak kurumun hedeflerine ulaşması için rehberlik yaparlar (Kılıç, 2010). Bir organizasyonun vizyonunun yazılı hâle getirilerek ayrıntılarıyla açıklanması organizasyon üyelerinin vizyona bağlılıklarını artırmaktadır (Taş, Çiçek ve Yastıoğlu, 2019, s. 549). Vizyon ifadeleri sahip olduğu özelliklerle kuruma mensup kişileri kapsamalı ve onların da sürece katılımlarıyla oluşturulmalıdır. Bu ifadeler, kurum çalışanlarının bilgi, zekâ ve değerlerini bir araya getirerek kurumların ve örgütlerin entelektüel sermayesinin artırılmasında önemli rol oynarlar (Bratianu & Balenescu, 2008, s. 21) ve insanları ortak hedeflerde birleştirip geleceğe yönlendirerek motive ederek yol haritası görevi görürler (Ülgen ve Mirze, 2010).

Misyon, kurumların niçin var olduklarını veya kendilerini nasıl algıladıklarını ifade etmede kullanılır (Erçelik, 2014). Kurumların temel amaçlarını tanımlayan misyon ifadeleri stratejik planlamanın ilk adımı olarak kabul edilir (Powers, 2012). Etkili bir misyon beyanının müşteriler, ürünler/hizmetler, coğrafi pazarlar, teknoloji, hayatta kalma/büyüme/kâr kaygısı, felsefe, kamusal imaj, çalışanlar, ayırt edici yeterlilik gibi bileşenleri içermesi gerekir (David & David, 2003, s. 13). Kurumlarda misyon ifadelerinin üç temel görevi olduğu bilinmektedir. Öncelikle kurumsal kararların alınmasında ve kurumsal davranışların belirlenmesinde birleştirici bir işlev üstlenirler. İkinci olarak paydaşları motive eden bir araç görevi görürler. Son olarak ise kurumsal iletişimin bir aracı olarak kabul edilirler (Powers, 2012, s. 281). Organizasyon için stratejik bir araç olarak misyon beyanı yön birliği sağlar, ortak değerler yaratır, kurumun gerçekliğini yansıtır, ortak umudu teşvik eder ve organizasyonun hayatta kalma ve büyüme konusundaki kararlılığını teyit eder (Campagna & Fernandez, 2007; Desmidt vd., 2011).

1.3. Yükseköğretim Kurumlarında Vizyon ve Misyon

Misyon, vizyon ve stratejik amaçlar konusunda özel sektör ve kuruluşları ön plana çıksa da (Kunt, 2012) bu unsurlar kamu kurumları için de son derece önemlidirler. Her üniversite, misyon ve vizyon beyanlarını şekillendiren kendine has özelliklere sahip olma eğilimindedir ve misyon ve vizyon aracılığıyla kendi özelliklerini ifade etmeye çalışır (Morphew & Hartley, 2006, s. 460). Üniversite misyon beyanları, akademik girişimcilik nedeniyle hem içerik hem de amaç açısından değişikliklere uğramaktadır. Ulusal veya bölgesel ekonomik performansın

yanı sıra ilgili üniversitelerin mali durumunu iyileştirmek amacıyla özel olarak üstlenilen akademik faaliyetleri de kapsar (Etzkowitz vd., 2000). Bu kurumların eğitim ve araştırma çıktılarının kalitesini artırmak ve atıl kalmamalarını veya durgunlaşmamalarını sağlamak amaçlanmaktadır (Aib & Shehzad, 2023). Akademik performans ve sıralamalarda üstte yer alma gayesinin doğal bir sonucu olarak öğrencileri daha fazla etkilemek için üniversiteler daha ayrıntılı ve dikkat çekici misyon ve vizyon beyanları yazarlar (Dumanig & Symaco, 2020).

Vizyon ifadeleri, stratejik planlama sürecinde liderlik ve yönetim mekanizmalarının temel unsurlarından biri olarak kabul edilmektedir (Kara, 2022, s. 16). Yükseköğretim sektöründe vizyon ifadeleri, faaliyetlerini etkin bir şekilde yürüten kuruluşun net açıklamalarını içerir (McNamara 2008). Genel ve idealist eğitim algısını kapsayan farklı deneyimler yoluyla hazırlanan vizyon beyanı, üniversitenin marka kimliğinin oluşturulmasına yardımcı olarak kurumların değerlerini, özgünlüğünü ve farklılıklarını aktarmada önemli bir araç hâline gelir (Dumanig & Symaco, 2020). Vizyon beyanları, yükseköğretimin etkililiğinin ve verimliliğinin göstergesi olarak da kabul edilmektedir. Net bir vizyon olmadan yükseköğretim kurumları konsantrasyonlarını kaybederler ve bu da gelişim yolunda ilerlemelerini zorlaştırır (Waas, Verbruggen & Wright, 2010). Yükseköğretim kurumlarının vizyon ve misyon beyanları aynı zamanda daha geniş amaçlara ulaşmak için uygulamaları düzenleyen ve yönlendiren hayati beyanlar ve metinler olarak da düşünülmelidir (Dumanig & Symaco, 2020). Bunun yanı sıra üniversitelerin vizyon ve misyon beyanlarına yön vermede sosyopolitik faktörler de önemli rol oynamaktadır (Efe ve Özer, 2015).

Kurumların rekabet ortamında öne çıkma arzusunun etkisiyle üniversitelerin vizyon ve misyonuna olan ilgi de artmıştır (Giusepponi & Tavoletti, 2018; Kosmützky & Krücken, 2015). Misyon ve vizyon beyanına sahip kurumların, bu beyanlara sahip olmayanlara kıyasla daha üretken ve değerli olması beklenir. Ayrıca, misyon ve vizyon beyanı sürecini tamamlamak, bir kurumun stratejik düşünme yeteneğini, iş birliği içinde hareket ettiğini ve bilinçli kararlar aldığını gösterir (Olusola et al., 2022). Bazı yükseköğretim kurumları daha fazla itibara sahip olmak için itibarlı kuruluşların beyanlarını taklit ederek misyon ve vizyon ifadelerinin eşbiçimli olmasına yol açabilmektedirler (Van Vught, 2008). İtibarlı üniversitelerin misyon beyanlarının aşamalı olarak taklit edilmesi olgusu aynı zamanda "misyon kayması" olarak da anılmaktadır (De Jager 2011).

2. Araştırmanın Amacı

Misyon ve vizyon kavramları bir kurumun kritik değerlerini ve hedeflerini göstermesi nedeniyle bu ifadelerin analiz edilmesi önemlidir (Raynor, 1998). Misyon ve vizyon ifadeleri, kurumun amacını ana hatlarıyla belirtir ve kurumu yöneten bağlamı, hedefleri ve beklentileri açıklar. Bu nedenle misyon ve vizyon ifadeleri kurum ve kuruluşların politikalarına, uygulamalarına, kararlarına ve faaliyetlerine rehberlik ederler (Allen vd., 2018). Yapılan çalışmalarda vizyon ve misyon ifadelerinin kurumların etkililiği üzerinde olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir (Brătianu ve Bălănescu, 2008; Oghojafor vd., 2011; Anthony, 2012). Bu bağlamda Türkçe öğretim merkezlerinin ortaya koyduğu vizyon ve misyon ifadelerinin incelenmesi merkezlerin kurumsal yapılarının analiz edilmesine katkı sağlamasının yanı sıra

uygulamalarının ve faaliyetlerinin gelişimine de hizmet edecektir. Yapılan analizle kurumların stratejik hedeflerinin netliği, eğitim hedeflerinin tutarlılığı ve paydaş beklentilerinin uyumu sistematik olarak değerlendirilecektir. Kurumsal kimliği güçlendirerek kurumsal aidiyet ve şeffaflığı da getirecektir. Yükseköğretim kurumlarının vizyon ve misyonu üzerine bazı çalışmalar (Aib & Shehzad, 2023; Dumanig & Symaco, 2020; Efe & Özer, 2015, Giusepponi & Tavoletti, 2018; Kara, 2022; Kunt, 2012; Kuzu, 2020; Olusola vd. 2022; Özdem, 2011; Taş, Çiçek ve Yastıoğlu, 2019; Yurdakul Erol ve Şahin, 2016) yapılmıştır. Uluslararasılaşma, dil ve kültür aktarımı gibi özel bir misyonu üstlenen Türkçe Öğretimi Merkezlerinin (TÖMERler) vizyon ve misyon ifadelerinin bütüncül ve tematik olarak incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu boşluk nedeniyle bu çalışmanın yeni araştırmalara katkı sağlaması beklenmektedir. Türkçe öğretim merkezlerinin vizyon ve misyonlarının belirlenmesi, sadece dil öğretimi açısından değil, aynı zamanda kültürel aktarım ve uluslararası iletişim açısından da önem taşımaktadır. Merkezlerin üstlendiği rollerin kurumsal kimliğine ve stratejik planlamasına ne ölçüde yansıdığını ortaya koymak, merkezlerin etkinliğini ve şeffaflığını artırmak açısından öneme sahiptir. Bu çalışmada Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarına bağlı Türkçe öğretimi merkezlerinin vizyon ve misyon ifadelerinin tematik açıdan incelenmesi ve bu ifadelerdeki kelime sıklıklarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- Türkçe öğretimi merkezlerinin vizyon ve misyon ifadelerinde kullanılan temalar nelerdir?
- Vizyon ve misyon ifadelerinde, kurumların Türkçe öğretimine yaklaşımları nasıl temsil edilmektedir?
- Vizyon ve misyon ifadeleri kelime sıklıklarına göre hangi yönelimleri yansıtmaktadır?

3. Yöntem

3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma Türkçe öğretimi merkezlerinin vizyon ve misyonlarının incelenmesi amacıyla doküman analizi desenine göre tasarlanmıştır. Bu çalışmada yükseköğretim kurumlarının Türkçe öğretimi perspektiflerine odaklanılarak vizyon ve misyon beyanlarından ortak anlam evreni oluşturulmaya çalışılmıştır. Yabancılara Türkçe öğretimi sistemi betimlenerek kurumsal yapılar derinlemesine incelenmiştir.

Araştırma etik kurul izni gerektirmemektedir.

3.2. İncelenen Dokümanlar ve Verilerin Toplanması

Bu çalışmanın verileri Türkiye'deki devlet ve vakıf üniversitelerinin dil / Türkçe öğretim merkezlerinin vizyon ve misyon ifadelerinden oluşmaktadır. Yükseköğretim Kurulu (2024) istatistiklerine göre bünyesinde araştırma merkezi statüsünde dil öğretimi / Türkçe öğretimi merkezi bulunan 163 devlet ve vakıf üniversitesi bulunmaktadır. Bu merkezler için farklı isimlendirmeler kullanılmaktadır. "Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, Dil Eğitimi ve Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve

Araştırma Merkezi, Türk Dili Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi" gibi isimlendirmeler bulunmaktadır. Merkezler DİLMER ve TÖMER kısaltmasını çoğunlukla kullanmaktadırlar.

Türkiye'de yükseköğretim kurumlarına bağlı olan bu merkezlerin tamamına ulaşılmaya çalışılmış; vizyon ve misyon ifadelerine ulaşılamayan merkezler kapsam dışı bırakılmıştır. Merkezlerin vizyon ve misyon ifadelerini incelemek için kurumsal web sayfaları incelenmiş ve vizyon-misyon ifadelerinin olmaması, birime ait web sitesinin bulunmaması, web sayfasına erişilememesi gibi nedenlerle 107 merkeze ait vizyon ve misyon ifadeleri analize dahil edilmiştir. Verilere kurumların web sayfasındaki içeriklerden veya stratejik plan, faaliyet raporu vs. dokümanlar üzerinden ulaşılmıştır. Kurumların web sayfalarındaki misyon ve vizyon ifadelerine içeren verilere Şubat-Mayıs 2024 tarihleri arasında erişilmiştir.

3.3. Verilerin Analizi

Dokümanlar yoluyla elde edilen verilerin analizinde nitel araştırmalarda yaygın olan içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Nitel bir veri indirgeme ve yorumlama girişimi olan içerik analizi (Patton, 2002) kullanılarak benzer veriler tematik olarak analiz edilerek yorumlanmıştır. Veriler MaxQDA programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sürecinde veriler kodlanarak temalara ulaşılmıştır. Creswell'in (2007) önerdiği gibi üç aşamada gerçekleştirilmiştir: (1) verilerin düzenlenmesi, (2) verilerin kodlara dönüştürülmesi ve (3) verilerin bir tablo aracılığıyla temsil edilmesi ve bulguların tartışılması.

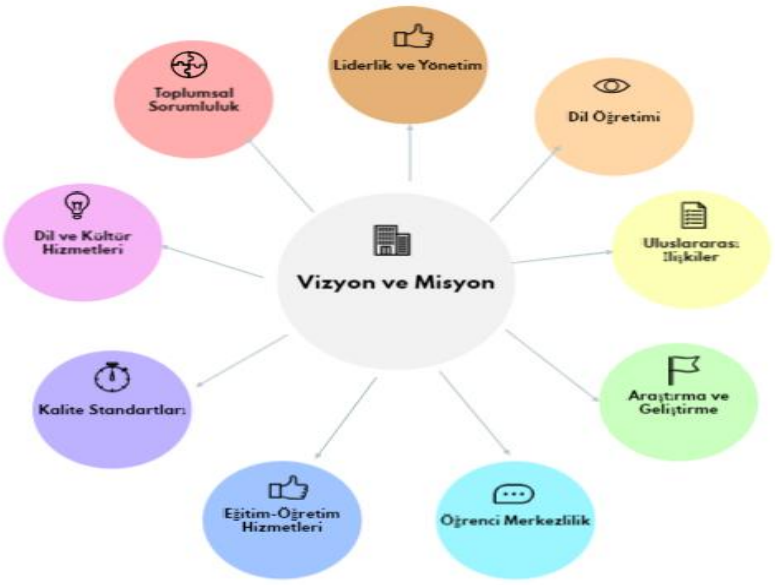
Veriler yinelemeli olarak tekrar analize tabi tutularak kodlar ve temalara son şekli verilmiştir. Veriler vizyon ve misyon ifadelerinden örnek alıntılarla desteklenmiş ve yorumlanmıştır. Dil merkezlerinin isimleri T1, T2, T3… şeklinde kısaltmalar yapılarak kullanılmıştır. Bulguların güvenilirliği Lincoln ve Guba'nın (1985) kodların derinlemesine tasvirleri, ifadelerden doğrudan alıntılar ve araştırmacının yansıması gibi yönergeleri kullanılarak sağlanmıştır. Vizyon ve misyon ifadelerinde sıkça kullanılan anahtar kelimeler için ise Voyant Tools programı kullanılmıştır.

4. Bulgular

Türkçe öğretim merkezlerinin misyon ve vizyon ifadelerine ilişkin yapılan içerik analiziyle Şekil 1'de kodlar ve kategoriler oluşturulmuştur. Analize göre temalar Dil öğretimi, Dil ve Kültür Hizmetleri, Eğitim-Öğretim Hizmetleri, Öğrenci Merkezlilik, Araştırma ve Geliştirme, Kalite Standartları, Liderlik ve Yönetim, Toplumsal Sorumluluk ve Uluslararası İlişkiler olarak belirlenmiştir. Temaların sıralanmasında özelden genele doğru gidilmiştir. Misyon ifadelerinde en fazla unsuruna yer verilen tema Dil Öğretimi (f= 85) ve vizyon ifadelerinde ise Liderlik ve Yönetim (f= 90) temasıdır. Analiz sonucunda ortaya çıkan tematik yapı, kurumların Türkçe öğretimine çok boyutlu yaklaşımını yansıtmaktadır. Şekil 1'de Türkçe öğretimi merkezlerinin vizyon ve misyon ifadelerinin temaları gösterilmiştir:

Şekil 1

Vizyon ve Misyon İfadelerine Ait Temalar



4.1. Dil Öğretimi

İlk tema olan dil öğretimi kapsamında Türkçe öğretimi merkezlerinin misyon ve vizyon ifadeleri incelendiğinde Türkçe veya dil öğretimiyle ilgili faaliyetler bulunmaktadır. Merkezlerin asli görevleri arasında bulunan bu kategori diğer görevler üzerinde de belirleyici olmaktadır. Bununla ilgili Türkçe öğretimi, ihtiyaç duyulan dil kursları düzenleme, dil öğretimi materyalleri tasarlama misyon ve vizyon ifadelerinde geçmektedir. Dil yeterlik sınavı gerçekleştirme sadece misyonda bulunurken etkin dil kullanım becerisi kazandırma ve dil öğretiminde çağdaş yöntem ve teknolojiyi kullanma ifadeleri sadece vizyonda belirtilmiştir. Türkçe öğretiminin yabancı dil olarak her seviyede öğretildiği "Türkçenin yabancı dil olarak her seviyede öğretilmesini sağlamak" (T26), Türkçenin modern yöntem ve tekniklerle öğretildiği "Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek isteyen uluslararası öğrencilere modern yöntem ve tekniklerle uzman akademik kadrosuyla Türkçeyi öğretir" (T52) ifadeleri vizyonlarda belirtilirken misyonlarda da benzer şekilde "yabancı uyruklu öğrencilere en çağdaş teknik, metot ve yaklaşımlarla Türkçe öğrenme fırsatı sunmak" (T27) ifadesi kullanılmıştır. İhtiyaç duyulan dil kursları düzenlemeyle ilgili "Ulusal ve uluslararası platformlarda bireylerin ve kurumların talep ettikleri ve gereksinim duydukları ölçüde Türkçe ve yabancı dil eğitim programı ve kursları düzenleyerek" (T68) ve "başta Türkçe olmak üzere diğer dünya dillerinden ihtiyaç duyulanları öğretmek" (T64) ifadeleri bulunmaktadır. "Yabancı uyruklu öğrencilere; bilimsel ve çağdaş gelişmelerin ışığında Türk dilini ve kültürünü öğreten bir merkez olmak" (T91) ifadesi dil öğretiminde çağdaş gelişmelerin dikkate alındığını göstermektedir. Tablo 1'de dil öğretimi temasıyla ilgili kodlar ve frekanslar gösterilmiştir:

Tablo 1

Dil Öğretimine İlişkin Vizyon ve Misyon İfadeleri

Dil Öğretimi	Vizyon	Misyon
Türkçe öğretimi	24	60
İhtiyaç duyulan dil kursları düzenleme	6	21
Dil materyalleri tasarlama	4	3
Etkin dil kullanım becerisi kazandırma	2	-
Dil öğretiminde çağdaş yöntem ve teknolojiyi kullanma	21	-
Dil yeterlik sınavı gerçekleştirme	-	1

4.2. Dil ve Kültür Hizmetleri

Dil ve kültürün gelişmesine hizmet eden merkezler dil kursları dışında kültürel etkinlikler de yapmaktadırlar. Dil ve kültür hizmetleri temasıyla ilgili misyon ve vizyon ifadelerine bakıldığında Türkçenin yaygınlaştırılması, Türkiye ve Türk kültürünü tanıtma, kültür aktarımı, Türkçenin sosyal yaşamda kullanımını artırmak kodları belirlenmiştir. Misyonda ise kültürlerarası etkileşimi artırmak başlığı da bulunmaktadır. Kodlardan Türkiye ve kültürünü tanıtma ile Türkçenin yaygınlaştırılması diğerlerine göre öne çıkmaktadır. Türkiye ve Türk kültürünü sosyal etkinliklerle tanıtmayı amaçlayan merkezler "sosyal ve kültürel etkinliklerle Türkiye'nin ve Türk kültürünün tanıtımı…" (T2, T33, T59, T61, T95) yabancılara bu hizmeti vermeye çalıştıklarını "yabancılara Türkiye'yi ve Türk kültürünü tanıtan bir kurum olma" (T5, T31, T96) ifadeleriyle vermişlerdir. Türkçenin uluslararası iletişimde kullanımının görev edinildiği "Türk dilinin uluslararası iletişimde yaygınlık kazanması…" (T10, T16, T28, T100) ve "Türkçenin yaygınlaşmasını sağlamak" (T61) ifadelerinden anlaşılmaktadır. Bununla beraber bireylerin kültürel etkileşimini sağlamanın da önemsendiği "Türk kültürünün daha geniş çevrelere aktarılmasını ve kültürlerarası etkileşimi arttırmayı amaçlar" (T55) ifadesiyle belirtilir. Tablo 2'de dil ve kültür hizmetleri temasıyla ilgili kodlar ve frekanslar yer almaktadır:

Tablo 2

Dil ve Kültür Hizmetlerine İlişkin Vizyon ve Misyon İfadeleri

Dil ve Kültür Hizmetleri	Vizyon	Misyon
Türkçenin yaygınlaştırılması	7	19
Türkiye ve Türk kültürünü tanıtma	15	31
Kültür aktarımı	2	7
Türkçenin sosyal yaşamda kullanımını artırma	2	2
Kültürlerarası etkileşimi artırma	-	2

4.3. Eğitim ve Öğretim Hizmetleri

Dil öğretim merkezlerinde verilen eğitim-öğretim hizmetleri kapsamında birtakım faaliyetler yapılmaktadır. Eğitim-öğretim hizmetleri temasıyla ilgili hazırlanan Tablo 3 incelendiğinde Türkçe öğreticileri yetiştirme, çağdaş bir öğrenme ortamı sunma, teorik ve uygulamanın harmanlandığı eğitim verme ve uzaktan öğretim kodları belirlenmiştir. Vizyon ve misyonlarda Türkçe öğreticileri yetiştirme ve çağdaş bir öğrenme ortamı sunma başlıkları ortak olarak geçmektedir. Öğretici yetiştirmeyi amaçladıklarını "Türkçe öğretmek amacıyla Türkiye'den yurt dışına gidecek öğretim elemanlarının yetiştirilmesini…" (T52) ve "Türkçeyi yabancı dil

olarak öğretmek isteyen öğreticilere Eğiticilerin Eğitimi kapsamında sertifika programları düzenlemektedir" (T11, T44) ifadeleriyle belirtmişlerdir. Öğrencilere öğrenme için çağdaş ortam sunmaya çalıştıklarını "yurt içi veya yurt dışından Türkiye'ye gelen soydaşlarımıza/yabancı uyruklu öğrencilere çağdaş bir öğrenme ortamı sunmak" (T5, T31) ifadesiyle belirtmişlerdir. "Teorik ve uygulamalı eğitim çerçevesinin uyumlu birlikteliğine önem verir" (T89) ifadesi teorik ve uygulamanın harmanlanmasına önem verildiğini gösterir.

Tablo 3

Eğitim-Öğretim Hizmetlerine İlişkin Vizyon ve Misyon İfadeleri

Eğitim-Öğretim Hizmetleri	Vizyon	Misyon
Türkçe öğreticileri yetiştirme	2	8
Çağdaş bir öğrenme ortamı sunma	7	6
Teorik ve uygulamanın harmanlandığı eğitim verme	3	-
Uzaktan öğretim verme	-	1

4.4. Öğrenci Merkezlilik

Düzenlenen kurslarda öğrenciyi merkeze alan bir yapının olduğu Türkçe öğretimi merkezleri, öğrencinin öğrenme sorumluluğunu üstlenip süreci yönetmesine destek olurlar. Tablo 4'e göre vizyon ve misyon ifadelerinden öğrenci merkezlilik teması içerisinde değer eğitimi verme, iletişim becerileri kazandırma, öğrencilere rehberlik etme, 21. yy. becerileri kazandırma kodları oluşturulmuştur. Misyon ifadelerinde ise liderlik yetkinliklerini geliştirme kodu da ilaveten belirlenmiştir. Bu kodlardan öğrencilere iletişim becerileri kazandırmaya ilişkin "öğrencilerine Türkiye'deki yaşamları boyunca kültürel, sosyal ve akademik alanlarda sağlıklı ve nitelikli iletişim kurabilmelerine yardımcı olma" (T41) ve "sosyo-kültürel etkinlikler vasıtasıyla iletişim kanallarını yenilikçi ve verimli kullanabilen bireyler yetiştirmek" (T48) amaçlarının olduğu belirtilmektedir. Öğrencilere çeşitli alanlarda rehberlik etmeye çalışan merkezler "kariyer ve sosyal hayatlarında dilin engellerini aşabilmiş bireyler olmalarına rehberlik eden bir merkez olmayı" (T41) hedeflemektedirler.

Tablo 4

Öğrenci Merkezliliğe İlişkin Vizyon ve Misyon İfadeleri

Öğrenci Merkezlilik	Vizyon	Misyon
Değer eğitimi	1	5
İletişim becerileri kazandırma	5	3
Öğrencilere rehberlik etme	1	6
21.yy. becerileri kazandırma	1	3
Liderlik yetkinliklerini geliştirme		8

4.5. Araştırma ve Geliştirme

Türkçe öğretimi merkezleri eğitim merkezi olmanın yanı sıra araştırma merkezi olarak da hizmet vermektedirler. Dil öğretimi alanında araştırma faaliyetleri ve geliştirme süreçleri merkezlerin önemli görevleri arasındadır. Tablo 5'e göre Araştırma ve Geliştirme teması altında dil öğretim yöntemleri geliştirme, akademik araştırmaları destekleme, bilimsel toplantılar düzenleme, araştırma faaliyetlerinde bulunma, çağdaş gelişmeleri takip etme başlıklarının olduğu görülmektedir. Araştırma faaliyetleriyle dil öğretiminin akademik yönüne eğilen merkezler "dil öğretimi konusunda araştırma ve uygulamalar yapmak, yayınlar

hazırlamak" (T1), "dil eğitiminin bilimsel platformda planlanması ve uygulanmasına yönelik proje, araştırma, inceleme" (T35) hedeflerine sahiptirler. Yöntem ve tekniklerin geliştirilerek dil öğretiminin niteliğinin iyileştirilmesini amaçlayan merkezler "dil öğretiminde yeni yaklaşım, yöntem ve teknikleri geliştirmek" (T92) ve "dil öğrenim yöntem ve yaklaşımlarına çağın gereksinimlerine uygun yenilikler getirmek" (T14) ifadelerini kullanmaktadırlar. Merkezlerin kendi araştırmalarının yanı sıra diğer araştırmacıların ve lisansüstü öğrencilerinin yaptığı araştırmalara uygulama sahası olması da dikkat çekmektedir.

Tablo 5

Araştırma ve Geliştirmeye İlişkin Vizyon ve Misyon İfadeleri

Araştırma ve Geliştirme	Vizyon	Misyon
Dil öğretim yöntemleri geliştirme	14	16
Akademik araştırmaları destekleme	1	14
Bilimsel toplantılar düzenleme	3	4
Araştırma faaliyetlerinde bulunma	15	47
Çağdaş gelişmeleri takip etme	2	1

4.6. Kalite Standartları

Dil merkezlerinde gerçekleştirilen uygulamalar ve faaliyetlerin standartlara göre yürütülmesi kurumsal yapının verimliliğinde ve sürdürülebilirliğinde önemli rol oynar. Tablo 6'ya göre vizyon ve misyon ifadelerinde Kalite Standartları teması altında kalite standartlarını sağlama ve uluslararası standartlarda eğitim verme kodları belirlenmiştir. Kalite standartları temasıyla ilgili vizyon bölümlerinde çok sayıda ifade geçmektedir. Kurumların vizyonlarında bu standartlara ilişkin ifadelerin fazla geçmesi kurumların geleceği açısından önemlidir. Üniversitelerin kalite standartlarını koruduklarına ilişkin "tüm çalışmalarında … üniversitesinin kalite ve standartlarını korur" (T21, T57, T87) ifadesi kullanılırken "kalite odaklı faaliyet ve hizmetleri ile" (T76) tanınan bir kurum olmayı hedeflemektedirler. Kurumlar aynı zamanda uluslararası standartlarda eğitim vermeyi hedeflediklerini "Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programına uygun olarak eğitim ve öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmek" (T15, T33, T34, T72, T90, T95), "Türkçe öğretimini uluslararası standartlarda vermek" olarak ifade etmişlerdir. Dil öğretiminde önemli standartlar oluşturan CEFR ölçütlerinin dikkate alındığını "Ulusal ve uluslararası kriterler çerçevesinde Türkçeyi ve diğer dünya dillerini, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programına uygun olarak öğretmek" (T92), "Dil kursları ve Avrupa Birliği ölçütlerine göre dil sınavları hazırlamak ve düzenlemek" (T64) ifadeleriyle belirtmektedirler.

Tablo 6

Kalite Standartlarına İlişkin Vizyon ve Misyon İfadeleri

Kalite Standartları	Vizyon	Misyon
Kalite standartlarını sağlama	12	7
Uluslararası standartlarda eğitim verme	28	4

4.7. Toplumsal Sorumluluk

Türkçe öğretimi merkezlerinin dil öğretmekle beraber toplumsal sorumluluklar da üstlendiği görülmektedir. Tablo 7'ye göre Toplumsal Sorumluluk temasında toplumsal kalkınmaya

destek olma, yaşam boyu öğrenmeye katkıda bulunma, yabancı öğrencilerin entegrasyonunu sağlama, çeşitli sektörlerin ihtiyaçlarını karşılama ve sosyokültürel faaliyetler düzenleme başlıkları öne çıkmaktadır. Yürütülen faaliyetleri "toplumun talepleri doğrultusunda faydaya ve ekonomik ürüne dönüştürmeyi" (T39) hedeflemekte ve "üretimini toplum yararına sunarak ulusal ve uluslararası alanda gelişme ve sürdürülebilir kalkınmaya katkı sağlama" (T76) görevini benimsemişlerdir. Vizyonlarına bakıldığında "üreteceği bilgi, teknoloji ve sanat ile öğrencilerini, mezunlarını, çalışanlarını ve toplumu yaşam boyu öğrenmeyle bütünleştiren" Türkçe öğretimi merkezleri "toplumların yaşam boyu eğitim ve gelişme sürecine katkıda bulunmak" (T76) misyonunu üstlenmişlerdir. Yabancı öğrencilerin entegrasyonu bağlamında "yükseköğrenim hayatlarında eğitimlerine kolay bir şekilde devam edebilmelerini" (T77) sağlamaya çalışmaktadırlar. Farklı sektörlerin ihtiyaçlarını karşılamak için "Kamu, özel sektör ve uluslararası kuruluş ve kişiler için, ihtiyaç duydukları alanlarda, ulusal ve uluslararası düzeyde, yabancı dil eğitim programları ve kurslar düzenler" (T21, T57, T97) ifadesi kullanılmıştır.

Tablo 7

Toplumsal Sorumluluğa İlişkin Vizyon ve Misyon İfadeleri

Toplumsal Sorumluluk	Vizyon	Misyon
Toplumsal kalkınmaya destek olma	1	3
Yaşam boyu öğrenmeye katkıda bulunma	1	6
Yabancı öğrencilerin entegrasyonunu sağlama	3	5
Çeşitli sektörlerin ihtiyaçlarını karşılama	7	
Sosyokültürel faaliyetler düzenleme		2

4.8. Uluslararası İlişkiler

Faaliyet alanı olarak genellikle yabancı öğrencilerle muhatap olan Türkçe öğretimi merkezlerinin uluslararası alandaki yeri de önemlidir. Tablo 8'e göre Uluslararası İlişkiler teması altında Türkiye ile dost insan sayısını artırma, uluslararası ilişkilere katkı sağlama ve uluslararasılaşmayı sağlama başlıkları belirlenmiştir. Kültürel diplomasi açısından merkezler farklı ülkelerden gelen insanların Türkiye ile dostluklarının geliştirilmesini "Türkiye ile dost insan sayısını artırmak Türkiye'ye ve Türk kültürüne yakınlık duyan yabancı dostlar kazanmayı amaçlamaktadır" (T53) şeklinde ifade ederken "Türkiye'nin, içinde bulunduğu bölgenin ve Üniversitemizin uluslararası ilişkilerine katkı sağlamak" (T28, T100) ifadesiyle uluslararası ilişkilere katkı sağlamaya çalıştıklarını belirtirler. Aynı zamanda üniversitelerin uluslararasılaşmasına destek olmayı amaçladıkları "dil öğretimindeki becerileri vasıtasıyla uluslararası öğrencilerin çekim noktası haline gelerek … Üniversitesinin uluslararasılaşmasına katkı sağlamaktır" (T37) ifadesiyle belirtilmiştir.

Tablo 8

Uluslararası İlişkilere Yönelik Vizyon ve Misyon İfadeleri

Uluslararası İlişkiler	Vizyon	Misyon
Türkiye ile dost insan sayısını artırma	1	2
Uluslararası ilişkilere katkı sağlama	2	-
Uluslararasılaşmayı sağlama	-	5
Türk ve akraba topluluklarla ilişki kurma	-	2

4.9. Liderlik ve Yönetim

Kurumsal liderlik ve yönetim süreçleri bir kurumun genel işleyişini belirleyen etmenlerin başında gelmektedir. Tablo 9'a göre Liderlik ve Yönetim teması içerisinde kurumsal iş birliği yapma, yeniliğe açık kurum olma, saygın ve lider bir kurum olma ve üniversite vizyonuna uyum sağlama başlıklarıyla ilgili ifadeler kullanılmıştır. Saygın ve lider bir kurum olma hedefinin belirgin olarak öne çıktığı ve birçok dil merkezinin de bunu hedeflediği anlaşılmaktadır. Buna ilişkin "ulusal ve uluslararası düzeyde saygınlığı ve özgünlüğü ile tercih edilen öncü bir kurum olmak" (T12) ve "bilim ve teknolojide özgün araştırmaları, üst düzey eğitimi, yaratıcı faaliyetleri ve hizmeti ile ulusal ve uluslararası düzeyde öncü, saygın ve lider bir dil öğretim merkezi olmak" (T42, T70, T88, T103) ifadeleri kullanılmıştır. Kurumsal iş birliği bağlamında "ulusal ve uluslararası kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapma" (T52, T65), "Hem Türkiye'de hem Türkiye dışında faaliyet gösteren dil öğretim merkezleri ile ilişkiler kurarak dil öğretimi konusunda bilgi paylaşımı yapmak" (T34, T90) ifadeleri görülmektedir. Yeniliğe açık kurum olmanın üzerinde de önemle durulmuştur. Yenilikçilik kapsamında "Sürekli kendini geliştiren ve yenileyen bir kurum olma özelliği" (T1) ile "her türlü yeniliğe açık bir kurum olmak" (T5, T28, T31, T96, T100) ve "öğretimde yeni gelişmelere ve uygulamalara ulaşmayı hedeflemektedir" (T18, T34, T90) ifadeleriyle karşılaşılmaktadır.

Tablo 9

Liderlik ve Yönetime İlişkin Vizyon ve Misyon İfadeleri

Liderlik ve Yönetim	Vizyon	Misyon
Kurumsal iş birliği yapma	12	12
Yeniliğe açık kurum olma	17	4
Saygın ve lider bir kurum olma	61	7
Üniversite vizyonuna uyum sağlama	-	2

4.10. Vizyon ve Misyon İfadelerinin Sıklık Analizi

Tablo 10'da vizyon ve misyon beyanlarında en sık kullanılan 5 sözcük belirlenmiştir. Dil ve Türkçe sözcükleri vizyon ve misyon beyanlarında ortak olarak ilk sıralarda bulunmaktadır. Türkçe öğretim merkezlerinin faaliyetleri de dikkate alındığında sık geçen kavramların kurumların içeriğiyle uyumlu olduğu görülmektedir. Türkçe, dil, uluslararası, öğretim, eğitim, Türk, yabancı, araştırma gibi sözcükler Türkçe öğretim merkezlerinin özünü yansıtmaktadır. Şekil 2'de sık kullanılan sözcüklere ilişkin grafik yer almaktadır.

Tablo 10

Vizyon ve Misyon İfadelerinde En Sık Geçen Beş Sözcük

	Sözcükler	*f*
Vizyon	Dil	127
	Türkçe	75
	Uluslararası	70
	Öğretim	59
	Eğitim	57
Misyon	Türkçe	117
	Dil	114

Türk	87
Yabancı	73
Araştırma	71

Şekil 2

Vizyon ve Misyon İfadelerinde Sık kullanılan Kelimeler Grafiği

Sonuç ve Öneriler

Dil merkezlerinin vizyon ve misyon ifadelerinin incelediği bu çalışmada dil merkezlerinin vizyon ve misyon olarak dil öğretimi, dil ve kültür hizmetleri, eğitim-öğretim hizmetleri, öğrenci merkezlilik, araştırma ve geliştirme, kalite standartları, toplumsal sorumluluk, uluslararası ilişkiler, liderlik ve yönetim gibi alanlarla ilgilendikleri görülmektedir. Bu anlamda vizyon ve misyon ifadelerine bakıldığında hem hedefleri (kısa-orta-uzun dönem) hem de kurumsal yapının dizaynını görmek mümkündür. Kantabutra ve Avery'nin (2010) kavramsallaştırmasıyla uyumlu şekilde vizyon ifadelerinin içerikleri, ana hedefler, kuruluşun gelecek perspektifi ve kurumsal çıkarlar gibi çeşitli konuları içermektedir.

Vizyon ve misyon ifadelerinde öne çıkan unsurlar, Türkiye'deki üniversitelerin vizyonuyla uyumluluk göstermektedir. Türkiye'deki üniversitelerin vizyon ve misyonu üzerine yapılan çalışmaların (Efe ve Özer, 2015; Kuzu, 2020; Özdem, 2011) bulgularıyla ilişkili olarak Türkçe öğretimi merkezlerinin üniversitelerle benzer kavramlarla ilgilendiklerini göstermektedir. Üniversitelerin vizyon ve misyonlarından farklı olarak, Türkçe öğretimi, Türkçenin yaygınlaştırılması, Türkiye ve Türk kültürünü tanıtma gibi Türkçe öğretimi alanına özgü unsurlara yer verdikleri görülmektedir. Dil öğretimi teması altında Türkçe öğretimi merkezlerinin yabancı dil ve Türkçe öğretimiyle ilgili vizyon ve misyon ifadeleri incelenmiştir. Dil merkezlerinde Türkçe öğretimini gerçekleştirme, ihtiyaç duyulan dil kursları düzenleme, dil öğretimi materyalleri tasarlama, etkin dil kullanım becerisi kazandırma ve dil öğretiminde çağdaş yöntem ve teknolojiyi kullanmanın hedefleri belirtilmiştir. Dil merkezlerinin ana görevi olan dil öğretimi hâlihazırda devam eden ve gelecekte de devam edecek faaliyetleri yansıtmaktadır. Öne çıkan anahtar kelimelerde de

Türkçe öğretimiyle ilgili unsurlar dikkati çekmektedir. Dil ve kültür hizmetleri kapsamında vizyon ve misyon ifadeleri incelendiğinde Türkçenin yaygınlaştırılması, Türkiye ve Türk kültürünü tanıtma, kültür aktarımı, Türkçenin sosyal yaşamda kullanımını artırmak ve kültürlerarası etkileşimi artırmak gibi hizmetler görülmektedir. Tük dili, kültürü ve Türkiye'nin tanınırlığının artırılması sorumluluğunun birçok dil merkezi tarafından üstlenildiği anlaşılmaktadır. Türkçe öğretimi merkezlerinin vizyon ve misyon ifadelerinde dil öğretimi, Türkçe öğretimi, Türkiye ve Türk kültürünü tanıtmayla ilgili unsurları yoğun bir şekilde kullanmaları merkezlerin doğasıyla uyumludur. Türkçe öğretim merkezlerinin misyonları, sadece dil öğretimi ile sınırlı kalmamakta, aynı zamanda kültürel etkileşimi de içermektedir. Bu bağlamda, Türkçe öğretim merkezlerinin, öğrencilerin kültürel gelişimlerini destekleyecek bir eğitim anlayışına sahip olmaları gerektiği ifade edilmektedir. Bu, Türkçenin sadece bir dil olarak değil, aynı zamanda bir kültürel araç olarak öğretilmesi gerektiğini göstermektedir

Türkçe öğretimi merkezleri her ne kadar uygulama ve araştırma merkezleri olarak kurulmuş olsa da ana hizmet faaliyetleri eğitim ve öğretimle ilgilidir. Daha çok yabancı öğrenciler için Türkçe kursları düzenleyerek eğitim işlevini yerine getirmektedirler. Eğitim-öğretim hizmetleri kapsamında Türkçe öğreticileri yetiştirme, çağdaş bir öğrenme ortamı sunma, teorik ve uygulamanın harmanlandığı eğitim verme ve uzaktan öğretim verme faaliyetlerinin gerçekleştirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Türkçe öğreticileri yetiştirme öğrencilere yönelik dolaylı bir hizmet alanıdır. Merkezler çağın koşullarına uygun eğitim-öğretim ortamı oluşturarak derslerin verimli ve etkin geçmesine katkıda bulunmaya çalışmaktadırlar. Öğrenci merkezli eğitim vermek amacıyla değer eğitimi, iletişim becerileri, 21. yy. becerileri, liderlik becerileri öğrencilere kazandırılarak öğrencilere eğitim sürecinde rehberlik etme görevi ve üstlenilmiştir. Bu kazanımlara bakıldığında öğrencilerin dil öğrenmelerinin yanında çok yönlü gelişimlerinin de önemsendiği anlaşılmaktadır.

Merkezler, araştırma ve uygulama merkezi statüsünde oldukları için araştırma süreçleriyle ilgili de vizyon ve misyonları bulunmaktadır. Araştırma ve geliştirme kapsamında dil öğretim yöntemleri geliştirme, akademik araştırmaları destekleme, bilimsel toplantılar düzenleme, araştırma faaliyetlerinde bulunma, çağdaş gelişmeleri takip etme gibi faaliyet alanlarının vizyon ve misyon olarak benimsendiği görülmektedir. Bunlar içerisinde özellikle araştırma ve yayın faaliyetleri Türkçe öğretimi merkezlerinin sadece eğitim veren bir merkez olmasının yanı sıra araştırma merkezi kimliğinin de korunduğunu göstermektedir. Yine öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi ve araştırması da sürdürülebilirlik bağlamında önemlidir. Ancak merkezlerin faaliyetlerine bakıldığında araştırma süreçlerinin çok etkin olmadığı ve vizyon ve misyon ifadelerinde geçtiği görülmektedir. Araştırmanın ifade edilmesi gerçek bir hedef olsa da daha prestijli kuruluşların ifadelerini taklit etme eğiliminde olan 'itibar için rekabet' olgusuyla da açıklanabilir (Van Vught, 2008).

Kalite standartları çerçevesinde kalite standartlarını sağlama ve uluslararası standartlarda eğitim verme hedefleri kullanılmıştır. Akreditasyon kuruluşlarının ölçütleri doğrultusunda dil merkezleri kurumsal yapısını düzenleyerek dil öğretiminde uluslararası standartları sağlamaya çalışmaktadırlar. Özellikle dil yeterliklerinin uluslararası düzeyde karşılıklı tanınması için sağlam ve standart bir temel oluşturmayı hedefleyen CEFR (2018) standartları dil

merkezlerinin eğitim süreçlerinin belirlenmesinde önemli role sahiptir. Merkezi bir kontrolden uzak olan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında bazı standart ve akreditasyon sorunları bulunmaktadır (Demir, 2023). "Bugün TÖMER vb. adlarla faaliyet gösteren kurum, kuruluşlarda dil yeterliliklerine dair belgelendirmelerin geçerliliğinden ve bu geçerliliği sağlayacak ölçme değişmezliklerinin kontrol edilmemiş olmasına, söz konusu kurumlardaki öğretim programlarındaki eşgüdümsüzlükten öğreticilerin standart hizmet öncesi/ hizmet içi eğitim süreçlerden geçmediği gerçekliğine varıncaya kadar birçok noktada standart eksiklikleri söz konusudur" (Demir ve Sayar, 2021, s. 316). Çavuşoğlu ve Işık'ın (2021) çalışmasında, Türkçe öğretim merkezlerinin dil seviyelerini belirleme ve sertifika verme süreçlerinin standartlar çerçevesinde yürütülmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu durum, Türkçe öğretim merkezlerinin misyonlarının, öğrencilerin dil yeterliliklerini artırmak ve bu yeterlilikleri uluslararası düzeyde tanınır hâle getirmek olduğunu göstermektedir

Toplumsal sorumluluk teması kapsamında toplumsal kalkınmaya destek olma, yaşam boyu öğrenmeye katkıda bulunma, yabancı öğrencilerin entegrasyonunu sağlama, çeşitli sektörlerin ihtiyaçlarını karşılama ve sosyokültürel faaliyetler düzenleme sorumluluklarının üstlenildiği görülmektedir. YÖKAK'a (2020) göre toplumsal katkı bağlamında sosyal sorumluluk, yükseköğretim kalite güvencesinin önemli bileşenlerinden biridir. Kurumların toplumsal yaşama katkı sunması ve toplumun ihtiyaçlarını gidermesi toplumla olan bağlarının güçlenmesine ve üniversitelerin misyonlarının gerçekleşmesine katkıda bulunmaktadır.

Uluslararası ilişkiler kapsamında vizyon ve misyon ifadeleri incelendiğinde Türkiye ile dost insan sayısını artırmak, uluslararası ilişkilere katkı sağlamak ve uluslararasılaşmayı sağlama hedefleri öne çıkmaktadır. Dil merkezleri yaptığı hizmetlerle üniversitelerin uluslararasılaşmasına katkıda bulunduğu gibi Türkiye'nin uluslararası ilişkilerinin ve diğer ülke vatandaşlarıyla dostluk köprülerinin kurulmasına yardımcı olmaktadır. Türkçe öğretim merkezlerinin vizyon ve misyonlarına bakıldığında uluslararası öğrencilerin hedef kitle olması dolayısıyla uluslararasılaşma ve uluslararası ilişkilerin öne çıktığı görülmektedir. Merkezlerin uluslararasılaşmaya verdikleri önem (Kuzu, 2020; Vural Yılmaz, 2016) çalışmalarıyla da örtüşmektedir. King, Case ve Premo'nun (2010) uluslararasılaşma konularına küreselleşme sonucu daha fazla önem atfedilmesi görüşüyle de uyumludur.

Liderlik ve Yönetim teması altında kurumsal iş birliği yapma, yeniliğe açık kurum olma, saygın ve lider bir kurum olma, üniversite vizyonuna uyum sağlama ifadeleri kullanılmıştır. Dil eğitimi alanında saygın ve lider bir kurum hâline gelmenin neredeyse bütün dil merkezleri tarafından vurgulanması dikkate değerdir. Kurumsal anlamdaki gelişim hedefleri öğrenci ve personel açısından olumlu gelişmeler yaratmasının yanı sıra yükseköğretim sistemi açısından da oldukça önemlidir. Kara (2022), paydaşların iş birliğine dayalı olarak şekillendirilen vizyonun, bireysel ve kurumsal düzeyde farkındalığa zemin hazırlayarak dönüşümsel liderlik paradigması için kritik bir işleve sahip olduğunu ifade eder. Kantabutra (2005) tarafından yapılan bir çalışmada, vizyon temelli liderliğin, eğitimdeki dönüşüm süreçlerinde kritik bir rol oynadığı vurgulanmaktadır. Ayrıca vizyonun netliğinin, geleceğe yönelik yönelimi ve ilham verme yeteneği gibi özelliklerinin, okul performansını artırmada etkili olduğu belirtilir. Sırıklıgil ve Demirhan (2020) tarafından gerçekleştirilen bir çalışma, liderlerin paylaşılan vizyon ve sorumluluk anlayışının, öğretmenlerin bağlılık düzeylerini artırdığını ortaya

koymaktadır. Bu durum, liderlerin vizyon ve misyon ifadelerini oluştururken, çalışanların katılımını ve bağlılığını artıracak şekilde tasarlamalarının önemini göstermektedir. Sonuç olarak, vizyon ve misyon ifadeleri, liderlik uygulamalarının merkezinde yer almakta ve organizasyonların başarısını doğrudan etkilemektedir.

Türkçe öğretim merkezlerinin vizyon ve misyon beyanlarının birbiriyle eşbiçimlilik gösterdiği ve çoğu zaman belirli bir özgünlük taşımadığı belirlenmiştir. Özdem (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Türkiye'deki tüm devlet üniversitelerinin misyon ve vizyon beyanları incelenmiş ve farklı geçmişlere ve büyüklüklere sahip üniversitelerin, özelliklerini vurgulamadan çok benzer ifadeler kullandıkları tespit edilmiştir. Bu durum, Türkiye'deki üniversitelerin stratejik planlama süreçlerinde bir birbirinden etkilenme eğilimini göstermektedir. Yapılan diğer çalışmalarda da üniversitelerin misyon ve vizyon ifadelerinin birbirine çok benzediği tespit edilmiştir (Arabacı ve Şener, 2014; Efe ve Özer, 2015; Gürbüz vd., 2019; Kara, 2022; Yurdakul Erol ve Şahin, 2016). Farklı ülkelerde yapılan çalışmalar da (Davies, 1986; Larrán vd., 2016; Taiwo vd., 2016) bu duruma benzerlik göstermektedir. Birçok merkezinde benzer veya aynı vizyon ve misyon ifadesinin kullanılması, onların değişime hazır olmalarını veya bunları benimsemelerini zorlaştırır (Beaudoin, 2019; Haque vd., 2016). Bu durum, Türkçe öğretim merkezlerinin misyon ve vizyon beyanlarının yalnızca yasal zorunluluklar çerçevesinde şekillendiğini ve bu beyanların içselleştirilmediğini göstermektedir. Bazı merkezlerin vizyon ve misyonunu hazırlarken diğer merkezlerin ifadelerini olduğu gibi kullanması vizyon ve misyonun kurumsal yapıyla uyumlu hazırlanmadığını, üniversitenin kendine özgü şartlarının yansıtılmadığını ve şekilsel kaldığını akla getirmektedir. Her kurumun bulunduğu şartların ve hedeflerin kendine özgü nitelikler gösterdiği dikkate alındığında stratejik planlamalarda sorunlara sebebiyet vermektedir.

Türkçe öğretim merkezlerinin vizyon ve misyon ifadelerinin birbirinin yerine kullanıldığı ve karıştırıldığı görülmektedir. Vizyon olması gereken ifadelerin misyon olarak belirtildiği veya tam tersi durumlar bulunmaktadır. Bazı merkezlerde de vizyon ve misyon ifadelerinin birleştirilerek tek başlık altında verildiği görülmüştür. Yapılan araştırmalarda benzer durumlar tespit edilmiştir (Allison, 2017; Kantabutra & Avery, 2010). Vizyon ve misyon kavramlarında bir karışıklık olduğu anlaşılmaktadır. Vizyon ve misyonların aynı olması veya birbirinin yerine kullanılması bunların özünün ve işlevinin tam olarak kavranmadığını düşündürmektedir.

Türkçe öğretim merkezlerinin vizyon ve misyonları değerlendirildiğinde üniversitelerin ifadeleriyle uyumlu olduğu, hizmet alanı olan Türkçe öğretimiyle ilgili unsurlara yoğun olarak yer verdiği, birçok merkezin vizyon ve misyonlarının benzer veya aynı olduğu, vizyon ve misyonlar arasında geçişkenliklerin fazla olduğu görülmektedir. Kalite ve akreditasyon süreçlerinin olmaması vizyon ve misyon ifadelerindeki sorunların başında gelmektedir. Ayrıca kurumsal liderlik bağlamında hedeflerin tam olarak içselleştirilmediği ve birbirinden etkilenmelerin olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuçlara göre aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Vizyon ve misyon ifadeleri uzun vadede gerçekçi ve uygulanabilir olmalıdır.
- Türkçe öğretim merkezleri, misyon ve vizyon ifadelerini oluştururken kurumsal kimliklerini yansıtan ve diğer merkezlerden farklılaşan özgün ifadeler kullanmalıdır.

- Kalite standartlarını belirlemek ve akreditasyon süreçlerine dâhil olmak, Türkçe öğretim merkezlerinin misyon ve vizyonlarını daha yapılandırılmış hâle getirebilir.
- Türkçe öğretim merkezlerinin yöneticileri ve çalışanları, kurumsal hedefleri içselleştirecek şekilde eğitilmeli ve yönlendirilmelidir.
- Türkçe öğretim merkezleri, belirli aralıklarla misyon ve vizyon ifadelerini gözden geçirmeli, çağın gereksinimlerine ve eğitimdeki değişimlere uygun olarak güncellemeler yapmalıdır.
- Türkçe öğretimi alanında uluslararası iyi uygulamalar incelenerek misyon ve vizyon oluşturma sürecinde bu standartlardan faydalanılabilir.
- Türkçe öğretim merkezlerinin vizyon ve misyonlarının içselleştirilmesi ve liderlik yapılarının güçlendirilmesi konusunda nitel ve nicel araştırmalar gerçekleştirilmelidir.

Türkçe öğretim merkezlerinin daha özgün, kurumsal kimliği yansıtan ve çağın gerekliliklerini kapsayan vizyon ve misyon ifadeleri oluşturmaları önerilmektedir. Kurumların kendi özgün koşullarına göre bu kapsayıcı çerçeveden yararlanarak vizyon ve misyonlarını güncellemeleri, stratejik planlama süreçlerinin etkinliğini artıracaktır.

Bu kapsamda aşağıdaki örnek misyon ve vizyon ifadeleri kapsayıcı bir çerçeve sunmaktadır:

Örnek Misyon: Merkezimizin misyonu; uluslararası kalite standartları doğrultusunda ve öğrenci merkezli bir anlayışla öğrencilerin Türk dili ve kültürüne ilişkin yeterliklerini geliştirmek, onlara yaşam boyu öğrenme fırsatları sunmak ve kültürlerarası dostluk köprüleri kurmaktır. Bu amaçla çağdaş eğitim teknolojilerini ve yenilikçi yöntemleri kullanarak, bilimsel araştırmalardan yararlanarak Türkçe öğretimine katkıda bulunmak ve yabancı öğrencilerin sosyokültürel entegrasyonunu desteklemek toplumsal sorumluluğumuzdur.

Örnek Vizyon: Vizyonumuz; Türkçe öğretiminde uluslararası düzeyde referans merkezi olmak, yenilikçi teknoloji ve yöntemlerle Türkçenin küresel ölçekte yaygınlaşmasına öncülük eden, kültürlerarası etkileşime üst düzeyde katkı sağlayan, kalite ve akreditasyon süreçlerini içselleştirmiş bir merkez hâline gelmektir.

Kaynakça

Aib, I., & Shehzad, W. (2023). Defining mission statements in higher education: Towards a genre perspective. *Higher Education Quarterly, 77*(1), 138–157. https://doi.org/10.1111/HEQU.12378

Allen, K.-A., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., & Waters, L. (2018). Understanding the priorities of Australian secondary schools through an analysis of their mission and vision statements. *Educational Administration Quarterly, 54*(2), 249–274. https://doi.org/10.1177/0013161X18758655

Allison, J. (2017). A vision statement taxonomy: Linking strategic management, strategic communication, and organizational culture. *Global Journal of Management and Marketing, 1*(2), 1–19. https://www.igbr.org/wp-content/uploads/2018/01/GJMM_Vol_1_No_2_2017.pdf

Anthony, S. O. (2012). Influence of vision and mission statement on organizational effectiveness: an appraisal of a private sector experience in Nigeria. *The Pacific Journal of Science and Technology, 13*(1), 389-397.

Arabacı, İ. B., & Şener, G. (2014). Üniversitelerin misyon ifadelerinin tematik olarak incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 22*(2), 701–716.

Ateş, A. (2016). Türkiye'deki limanların internet sitelerinde yer alan misyon ve vizyon beyanlarının verimlilik odaklı içerik analizi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13*(34), 401–415.

Bakır, S. (2014). Yabancılara Türkçe öğretim merkezleri ve Atatürk Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (DİLMER). *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, 51*, 435–456.

Bart, C. K. (1997). Sex, lies and mission statements. *Business Horizons*, 9–18. https://papers.ssrn.com/abstract=716542

Beaudoin, M. F. (2019). Distance education leadership reconsidered. In M. G. Moore & W. C. Diehl (Eds.), *Handbook of distance education* (4th ed., pp. 323–335). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315296135-26

Betz, F. (2010). *Yönetim stratejisi: Stratejik yönetim ve enformasyon teknolojisi*. TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları. https://books.google.com/books/about/Y%C3%B6netim_stratejisi.html?hl=tr&id=RRhUMwEACAAJ

Brătianu, C., & Bălănescu, G. V. (2008). Vision, mission and corporate values: A comparative analysis of the top 50 U.S. companies. *Management & Marketing, 3*(3), 19–38.

Bryson, J. M. (2004). *Strategic planning for public and nonprofit organizations: A guide to strengthening and sustaining organizational achievement*. Jossey-Bass.

Campagna, C., & Fernandez, T. (2007). A comparative analysis of the vision and mission statements of international environmental organisations. *Environmental Values, 16*(3), 369–398.

CEFR. (2018). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment companion volume with new descriptors*. Council of Europe.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Sage Publications.

Çavuşoğlu, R., & Işık, A. D. (2021). Türkçe öğretim merkezlerinin (TÖMER) ölçme ve değerlendirme süreçleri. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, 6*(2), 291–315. https://doi.org/10.29250/sead.958711

David, F. R., & David, F. R. (2003). It's time to redraft your mission statement. *Journal of Business Strategy, 24*(1), 11–14.

Davies, G. K. (1986). The importance of being general: Philosophy, politics and institutional mission statements. In J. C. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (pp. [sayfa numaraları belirtilmemiş]). Agathon Press.

De Jager, G. (2011). Missions on the move: University systems in England, New York State and California. *Higher Education Management & Policy, 23*(1), 1–23.

Demir, T. (2023). Uluslararası öğrenci hareketliliğinde Türkiye'nin yeri ve Türkçeye etkileri. *International Journal of Language Academy, 11*(5), 299–317.

Demir, T., & Sayar, E. (2021). Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde akreditasyon ihtiyacına yönelik bir inceleme. *International Journal of Language Academy, 9*(3), 310–329.

Desmidt, S., Prinzie, A., & Decramer, A. (2011). Looking for the value of mission statements: A meta-analysis of 20 years of research. *Management Decision, 49*(3), 468–483.

Dumanig, F. P., & Symaco, L. P. (2020). Internationalisation of higher education in Malaysia and the Philippines: A comparative analysis of mission and vision statements of selected universities. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 43*(2), 154–166. https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1735401

Efe, I., & Özer, O. (2015). A corpus-based discourse analysis of the vision and mission statements of universities in Turkey. *Higher Education Research & Development, 34*(6), 1110–1122. https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1070127

Erçelik, M. A. (2014). *Kamu kurumlarında stratejik plan üzerine karşılaştırmalı bir inceleme* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yüzüncü Yıl Üniversitesi.

Etzkowitz, H., Webster, A., Gebhardt, C., & Terra, B. R. C. (2000). The future of the university and the university of the future: Evolution of ivory tower to entrepreneurial paradigm. *Research Policy, 29*(2), 313–330. https://doi.org/10.1016/S0048-7333(99)00069-4

Giusepponi, K., & Tavoletti, E. (2018). Vision and mission statements in Italian universities: Results of an empirical investigation on strategic orientation. *Journal of the Knowledge Economy, 9*(1), 301–328. https://doi.org/10.1007/s13132-015-0343-7

Gurley, D. K., Peters, G. B., Collins, L., & Fifolt, M. (2015). Mission, vision, values, and goals: An exploration of key organizational statements and daily practice in schools. *Journal of Educational Change, 16*(2), 217–242. https://doi.org/10.1007/s10833-014-9229-x

Gürbüz, F. G., Ergun, H. S., Dülger Taşkın, M., & Samur Teraman, S. B. (2019). Stratejik planların söylemleri: Üniversiteler arasındaki kurumsal eşbiçimselliğin keşfi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 21*(2), 639–665. https://doi.org/10.16953/deusosbil.444739

Haque, M. D., TitiAmayah, A., & Liu, L. (2016). The role of vision in organizational readiness for change and growth. *Leadership & Organization Development Journal, 37*(7), 983–999. https://doi.org/10.1108/LODJ-01-2015-0003

Hitt, M. A., Ireland, R. D., & Hoskisson, R. E. (2017). *Strategic management: Competitiveness & globalization concepts* (12th ed.). Cengage Learning.

Kantabutra, S. (2005). Improving public school performance through vision-based leadership. *Asia Pacific Education Review, 6*(2), 124–136. https://doi.org/10.1007/BF03026780

Kantabutra, S., & Avery, G. C. (2010). The power of vision: Statements that resonate. *Journal of Business Strategy, 31*(1), 37–45. https://doi.org/10.1108/02756661011012769

Kara, M. (2022). Open and distance learning vision of higher education institutions in Turkey: Implications for leadership. *Open Praxis, 14*(1), 14–26. https://doi.org/10.55982/openpraxis.14.1.480

Keeler, G. R. (2020). Establishing your vision, mission, and strategy. In *Strategic planning for success* (pp. 15–18). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-46812-5_3

Kılıç, M. (2010). Stratejik yönetim sürecinde değerler, vizyon ve misyon kavramları arasındaki ilişki. *Sosyoekonomi, 13*(13), 81–97.

King, D., Case, C., & Premo, K. (2010). Current mission statement emphasis: Be ethical and go global. *Academy of Strategic Management Journal, 9*(2), 71–87.

Kosmützky, A., & Krücken, G. (2015). Sameness and difference: Analyzing institutional and organizational specificities of universities through mission statements. *International Studies of Management & Organization, 45*(2), 137–149. https://doi.org/10.1080/00208825.2015.1006013

Kunt, Ş. (2012). *Türkiye'de üniversitelerin stratejik planlarındaki misyon, vizyon ve stratejik amaçların içerik analizi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.

Kuzu, Ö. H. (2020). "Dünya çapında üniversiteler" bağlamında misyon-vizyon üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 10*(1), 8–23. https://doi.org/10.5961/jhes.2020.363

Larrán, M., Herrera, J., & Andrades, F. J. (2016). Measuring the linkage between strategies on sustainability and institutional forces: An empirical study of Spanish universities. *Journal of Environmental Planning and Management, 59*(6), 967–992. https://doi.org/10.1080/09640568.2015.1050485

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.

Mchatton, P. A., Bradshaw, W., Gallagher, P. A., & Reeves, R. (2011). Results from a strategic planning process: Benefits for a nonprofit organization. *Nonprofit Management and Leadership, 22*(2), 233–249. https://doi.org/10.1002/nml.20051

McNamara, C. (2008). *Basics of developing mission, vision and values statements*. Authenticity Consulting Llc.

Mintzberg, H. (1994). The fall and rise of strategic planning. *Harvard Business Review, 72*(1), 107–114.

Morphew, C. C., & Hartley, M. (2006). Mission statements: A thematic analysis of rhetoric across international type. *The Journal of Higher Education, 77*(3), 456–471.

Ocak, M., Murat, G., & Nejat, H. B. (2016). Türk savunma sanayi firmaları vizyon ve misyon ifadelerinin içerik analizi. *Yönetim ve Ekonomi, 23*(2), 503–518. https://doi.org/10.18657/yecbu.83864

Oghojafor, B. E. A., Olayemi, O. O., & Okonji, P. S. (2011). Enhancing organization's performance through effective vision and mission. *Chinese Business Review, 10*(11), 1071–1075.

Olusola, S. A., Oluseye, O. O., Saviour, U. M., Joy, K., Daramola, I., Ayomiposi, O., Adebanke Olusola, S., Iember, K. J., & Ayomiposi, D. O. (2022). A content analysis of the vision and mission statements of top ten leading universities in Africa. *Cogent Education, 9*(1), Article 2143648. https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2143648

Özdem, G. (2011). An analysis of the mission and vision statements on the strategic plans of higher education institutions. *Educational Sciences: Theory & Practice, 11*(4), 1887–1894.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Sage Publications.

Powers, E. L. (2012). Organizational mission statement guidelines revisited. *International Journal of Management & Information Systems, 16*(4), 281–290.

Raynor, M. E. (1998). That vision thing: Do we need it? *Long Range Planning, 31*(3), 368–376. https://doi.org/10.1016/S0024-6301(98)80004-6

Sırıklıgil, R., & Demirhan, G. (2020). The installed between leadership capacity and organizational commitment in educational institutions. *Osmangazi Journal of Educational Research, 7*(1), 105–126.

Taiwo, A. A., Lawal, F. A., & Agwu, M. E. (2016). Vision and mission in organization: Myth or heuristic device? *The International Journal of Business & Management, 4*(3), 127–134. https://ssrn.com/abstract=3122445

Taş, M. A., Çiçek, H., & Yastıoğlu, S. (2019). Misyon, vizyon ve amaçlar bağlamında geleceğe bakış: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi stratejik plan çalışmaları örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 6*(2), 544–562.

Ülgen, H., & Mirze, S. K. (2010). *İşletmelerde stratejik yönetim*. Beta Yayıncılık.

Van Vught, F. (2008). Mission diversity and reputation in higher education. *Higher Education Policy, 21*(2), 151–174.

Vural Yılmaz, D. (2016). Türkiye'deki devlet üniversitelerinde uluslararasılaşma süreci: Stratejik planlar üzerinden bir değerlendirme. *Suleyman Demirel University The Journal of Faculty of Economics and Administrative Sciences, 21*(4), 1191–1212.

Waas, T., Verbruggen, A., & Wright, T. (2010). University research for sustainable development: Definition and characteristics explored. *Journal of Cleaner Production, 18*(7), 629–636.

Yurdakul Erol, S., & Şahin, G. (2016). A comparative analysis of strategic plans of forestry faculties in Turkey. *Journal of the Faculty of Forestry Istanbul University, 66*(2), 497–512. https://doi.org/10.17099/jffiu.76967

YÖKAK. (2020). *YÖKAK alt ölçütler rehberi*. https://www.yokak.gov.tr/documents/national-doc/Ek7AltOlcutlerRehberi.pdf

Yükseköğretim Kurulu. (2024). *Türkiye yükseköğretim istatistikleri*. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı. https://istatistik.yok.gov.tr/

Makaleye Katkı Oranı Beyanı:
1. yazar katkı oranı: %100

Çıkar Çatışması Beyanı:
Herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Etik Beyanı:
Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"nde belirtilen kurallara uyulduğunu, "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler"e dayalı hiçbir işlem yapılmadığını ve etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarına ait olduğunu beyan ederim.

Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı:
Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

Etik Kurul İzni Beyanı:
Araştırma etik kurul izni gerektirmemektedir.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı:
Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yapay Zekâ Kullanımı Beyanı:
Yazma yardımı için yapay zekânın kullanılmadığını beyan ederiz.

Telif Hakları Beyanı:
"Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi"nde yayımlanan çalışmalar Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Extended Abstract

According to Bakır (2014), Turkish language teaching centers, which function as application and research centers in higher education institutions, have undertaken the duty of laboratories where contemporary language teaching methods and techniques are developed, educational activities are comparatively examined, and academic studies are conducted to solve problems. In recent years, Turkish Language Teaching Centers have gained institutional identity and carried out their activities in line with specific plans, so the importance of the vision and mission of these centers has become evident. The effectiveness of Turkish language teaching centers is shaped in line with the vision and mission they define.

The examination of the vision and mission statements of Turkish language teaching centers contributes to the analysis their institutional structures and supports the development of their practices and activities. Such analysis systematically evaluates the clarity of the institutions' strategic goals, the consistency of educational goals, and the alignment with stakeholder expectations. It also strengthens institutional identity by enhancing a sense of belonging and transparency. This study aims to thematically examine the vision and mission statements related to Turkish language teaching in higher education institutions in Türkiye and to determine the word frequencies in these statements.

It is important to analyze these statements because the concepts of mission and vision reflect the critical values and goals of an institution (Raynor, 1998). Many studies have shown that vision and mission statements have a positive effect on the effectiveness of institutions (Brătianu and Bălănescu, 2008; Oghojafor et al., 2011; Anthony, 2012). Several studies have also examined the vision and mission of higher education institutions (Aib & Shehzad, 2023; Dumanig & Symaco, 2020; Efe & Özer, 2015; Giusepponi & Tavoletti, 2018; Kara, 2022; Kunt, 2012; Kuzu, 2020; Olusola et al., 2022; Özdem, 2011; Taş, Çiçek, & Yastıoğlu, 2019; Yurdakul Erol & Şahin, 2016). Since there is no study specifically examining the institutional vision and mission of Turkish language teaching centers in the literature, our study is expected to contribute to the field.

This research was designed as a document analysis study to examine the vision and mission of higher education institutions in Turkish language teaching. The document analysis technique was used for data collection. The data consist of the vision and mission statements of the language/Turkish teaching centers of state and foundation universities in Türkiye. An attempt was made to reach all centers affiliated with higher education institutions in Türkiye; however, centers whose vision and mission statements could not be reached were excluded from the scope. To examine the vision and mission statements of the centers, institutional websites were reviewed, and the vision and mission statements of 107 centers were included in the analysis while others were not used due to reasons such as the absence of vision-mission statements, the absence of a unit's website, and inaccessibility of the web page. Content analysis method, a common qualitative research method, was used in the analysis of the data obtained through documents. The data were analyzed using the MaxQDA program. The reliability of the findings was ensured by using Lincoln and Guba's criteria (1985), including in-depth descriptions of the codes, direct quotations from the statements, and the reflection of the researcher.

The research reveals that the vision and mission statements of language centers focus on language teaching, language and culture services, education-training services, student-centeredness, research and development, quality standards, social responsibility, international relations, leadership, and management. In this sense, the statements reflect both the goals (short-, medium-, and long-term) and the design of the institutional structure. The prominent elements in the vision and mission statements are consistent with those of universities in Türkiye. In line with the studies on the vision and mission of universities in Türkiye (Efe & Özer, 2015; Kuzu, 2020; Özdem, 2011), Turkish language teaching centers seem to be interested in similar concepts. Other studies have also found that the mission and vision

statements of universities are very similar to each other (Arabacı & Şener, 2014; Efe & Ozer, 2015; Gürbüz et al., 2019; Kara, 2022; Yurdakul Erol & Şahin, 2016). International studies (Davies, 1986; Larrán et al., 2016; Taiwo et al., 2016) report similar findings, too. It is observed that the vision and mission statements of Turkish language teaching centers are sometimes used interchangeably. In some cases, statements that should be defined as vision are presented as mission, and vice versa.

When the vision and mission of Turkish language teaching centers are evaluated overall, it can be argued that they are largely aligned with the statements of universities; they strongly include elements related to Turkish language teaching as their core service area; many centers have similar or identical statements; and there is considerable overlap between vision and mission concepts. The lack of quality and accreditation processes appears to be one of the main problems in vision and mission statements. In addition, it is understood that the goals are not fully internalized in the context of institutional leadership, and there are strong similarities and interactions between them.

2024 MAARİF MODELİNE GÖRE HAZIRLANAN TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA HAYVAN İMGELERİ VE EĞİTSEL İŞLEVLERİ

Araştırma Makalesi

Bahar TOĞUÇ* / Salim DURUKOĞLU**

Geliş Tarihi: 10.07.2025 | **Kabul Tarihi:** 27.11.2025 | **Yayın Tarihi:** 27.04.2026

Özet: Bu çalışma, 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan hayvan imgelerinin, metin, etkinlik ve görsellerdeki işleniş biçimlerini çok boyutlu olarak incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, söz konusu imgelerin öğrencilerin hem bilişsel öğrenme hedeflerine ulaşmalarına hem de empati, merhamet ve sorumluluk gibi insani değerleri içselleştirmelerine nasıl katkı sağladığını ortaya koymayı hedeflemektedir. Nitekim Maarif Modeli, öğrencilerin etik, duygusal ve sosyal yönlerden gelişmiş bireyler olmasını önemsemekte ve bu bağlamda hayvan sevgisi, eğitimin temel bir boyutu olarak öne çıkmaktadır. Bu hedefler doğrultusunda nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın veri kaynağını, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2024-2025 eğitim öğretim yılında yayımlanan 5. sınıf Türkçe 1. ve 2. ders kitapları oluşturmaktadır. Metinler, etkinlikler ve görsellerde yer alan tüm hayvan imgeleri, belirli tematik kategorilere göre titizlikle sınıflandırılmış ve analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, ders kitaplarındaki hayvan figürlerinin yalnızca öğrenme hedeflerini desteklemekle kalmayıp aynı zamanda çocuklarda değer aktarımını ve duyuşsal gelişimi de teşvik ettiğini göstermektedir. Hayvan sevgisi ve çevre bilinci kazandırmaya dönük metinler ve metinlere gömülü hayvan imgeleri aracılığıyla öğrenciler, hem dilsel hem de etik düzeyde önemli kazanımlar elde etmekte; böylece çevreye ve diğer canlılara karşı daha duyarlı ve bilinçli bireyler haline gelmektedir. Bu bulgular, ders kitaplarının bilişsel ve duyuşsal alanlar arasındaki bağı güçlendirmedeki rolünü vurgulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: 2024 Maarif Modeli, değerler eğitimi, duyarlılık eğitimi, hayvan imgesi, Türkçe ders kitapları.

ANIMAL IMAGERY AND ITS EDUCATIONAL FUNCTIONS IN TURKISH TEXTBOOKS PREPARED ACCORDING TO THE 2024 MAARIF MODEL

Research Article

Received: 10.07.2025 | **Accepted:** 27.11.2025 | **Published:** 27.04.2026

Abstract: This study aims to conduct a multi-dimensional analysis of the animal imagery in 5th-grade Turkish textbooks prepared under the 2024 Maarif Model of the Century of Türkiye, examining how these images are treated across texts, activities, and visuals. The research aims to reveal how these images contribute to students' cognitive learning goals and to their internalization of human values such as empathy, compassion, and responsibility. Indeed, the Maarif Model emphasizes the importance of students becoming ethically, emotionally, and socially developed individuals, and in this context, love for animals stands out as a fundamental dimension of education. In line with these objectives, the case study design from qualitative research methods was employed. The data source for the research consists of the 5th grade Textbooks, Turkish 1 and 2, published by the Ministry of National Education for the 2024-2025 academic year. All animal images in the texts, activities, and visuals were meticulously categorised and analysed according to specific thematic categories. The findings indicate that animal figures in textbooks not only support learning objectives but also promote value transfer and emotional development in children. Through texts aimed at instilling a love of animals and environmental awareness, and animal images embedded in the texts, students gain important linguistic and ethical insights, thus

* Yüksek Lisans Öğrencisi; İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı; togucbahar@gmail.com 0009-0007-7471-8954

** Prof. Dr.; İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı; sdurukoglu@gmail.com 0000-0002-2429-7609

Toğuç, B., & Durukoğlu, S. (2026). 2024 Maarif modeline göre hazırlanan Türkçe ders kitaplarında hayvan imgeleri ve eğitsel işlevleri. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi (UTÖAD), 6*(1), 25-39. DOI: https://zenodo.org/doi/10.5281/zenodo.19323793

becoming more sensitive and conscious individuals towards the environment and other living beings. These findings emphasize the role of textbooks in strengthening the link between cognitive and emotional domains.

Keywords: 2024 Maarif Model, animal imagery, sensitivity education, Turkish textbooks, values education.

Giriş

Eğitim yalnızca akademik bilgi aktarımı değil, bireyin duyarlılık, empati ve etik bilinç gibi insani özelliklerini geliştirme sürecidir. Özellikle erken yaşlarda kazandırılan değerler, bireyin toplumsal yaşamda kendisi dışındaki canlılara karşı da sorumlu, saygılı ve bilinçli bireyler olarak yetişmesini sağlar. Bu bağlamda eğitim materyallerinde hayvan imgelerinin yer alması ve bu imgelerin çocuklarda empati, sorumluluk ve çevre bilinci geliştirme amacıyla kullanılması giderek önem kazanmaktadır.

Hayvan sevgisi, yalnızca duygusal bir yönelim değil, bireyin empati, sorumluluk ve merhamet gibi temel insani değerlerle donanmasını sağlayan çok boyutlu bir öğrenme sürecidir. Çocuklukta kazanılan bu sevgi, bireyin doğaya ve diğer canlılara karşı etik bir tutum geliştirmesinin ilk basamağını oluşturur. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (MEB, 2024c), insan-doğa ilişkisini bütünsel bir yaklaşımla ele alarak, öğrencilerin yalnızca bilişsel değil, ahlaki ve duygusal açıdan da gelişmiş bireyler olmalarını hedeflemektedir. Bu modelde, tüm canlılara karşı sevgi ve saygı göstermek, bireyin karakter inşasının temel bir parçası olarak tanımlanmakta, hayvan sevgisi de bu anlayışın önemli bir boyutunu oluşturmaktadır.

Eğitim materyallerinde yer alan hayvan imgeleri, öğrencilere doğrudan mesajlar vermesinin ötesinde; hayvan imgeleri çocukların doğa ve çevreyle ilişkilerinde temel bir temas noktası oluşturmaktadır. Özellikle kişileştirilmiş hayvan karakterler, çocuk okura yalnızca bir anlatı evreni değil, aynı zamanda sevgi, merhamet, sorumluluk ve empati gibi soyut değerlerin somut yansımalarını sunmaktadır (Yılmaz, 2016). Çocuk kitaplarında yer alan bu tür karakterler, çocukların sosyal öğrenme süreçlerinde anlamlı birer temsil aracı işlevi görmektedir (Yazıcı Okuyan ve Gedikoğlu, 2012). Bu nedenle hayvan karakterler, çocukların duygusal ve sosyal gelişimlerine katkı sağlamakta, çevre bilinci ve değerler eğitimi açısından önemli bir araç olarak öne çıkmaktadır.

Edebî içerikler, yalnızca estetik haz sunan ürünler değil, aynı zamanda çocukların karakter gelişimini destekleyen işlevsel eğitim materyalleri olarak değerlendirilmelidir. Özellikle kişileştirilmiş hayvan karakterler aracılığıyla sunulan anlatılar, çocukların duygusal dünyalarına hitap ederek, soyut değerlerin somut ve kalıcı biçimde içselleştirilmesini kolaylaştırmaktadır.

Çocukluk, bireyin duygusal ve sosyal gelişiminin en kritik dönemlerinden biridir. Bu dönemde çocuklar, çevreleriyle kurdukları ilişkiler aracılığıyla birçok değer ve beceri kazanır. Çocuklukta hayvanlara karşı geliştirilen duygusal bağ, bireyin doğa ile kurduğu ilişkinin ilk halkasıdır. Bu bağ, hem psikolojik gelişimi destekler hem de sosyal değerlerin içselleştirilmesini kolaylaştırır (Otmar ve Erdem, 2019). Çocukların erken yaşlarda hayvanlarla kurduğu etkileşim, empati, sorumluluk ve merhamet gibi duygusal becerilerin gelişimine katkıda bulunur.

Araştırmalar, çocuk ile hayvan arasında kurulan ilişkinin ileriki yaşlarda hem insan ilişkilerini hem de çevresel duyarlılığı doğrudan etkilediğini göstermektedir (Ateş, 2005). Bu durum, doğaya karşı duyulan saygı ve sorumluluk bilincinin temellerinin çocukluk döneminde atıldığını ortaya koymaktadır. Hayvan sevgisinin kalıcı bir davranış biçimine dönüşebilmesi, bu değerin eğitim yoluyla yapılandırılmasıyla mümkündür (Hızarcı, Atılboz ve Salman, 2005). Bu noktada ders kitapları, çocukların yalnızca dil gelişimini değil, değerler sistemini de şekillendiren önemli araçlardır. Nitekim hayvan imgelerinin yer aldığı metinler, öğrencilerin empati becerilerini geliştirmelerine, doğaya karşı sorumluluk duygusu edinmelerine ve sosyal farkındalık kazanmalarına katkı sağlar.

1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan hayvan imgelerinin metinlerde, etkinliklerde ve görsellerde nasıl işlendiğini çok boyutlu olarak incelemektir. Araştırmada, bu imgelerin öğrenme hedeflerine katkılarıyla çocuklarda hayvan sevgisi ve duyarlılık eğitimi bağlamındaki işlevleri ortaya konulmaktadır. Böylece, hayvan imgelerinin dil gelişimi, değer eğitimi ve farkındalık kazanımı süreçlerindeki rolü detaylı bir şekilde değerlendirilerek, eğitim materyallerinin geliştirilmesine katkı sağlanması hedeflenmektedir.

Eğitim materyalleri, öğrencilerin hem dil gelişimini hem de değerler eğitimi kazanımlarını destekleyen önemli araçlardır. 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında hayvan imgeleri, bu süreçte sıkça kullanılan semboller arasında yer almakla birlikte, bu imgelerin metinlerde, etkinliklerde ve görsellerde nasıl yer aldığı, öğrencilerin öğrenme hedeflerine ve duyarlılık eğitimine olan katkıları üzerine kapsamlı ve çok boyutlu bir araştırma henüz yapılmamıştır. Bu eksiklik, hayvan imgelerinin eğitimdeki işlevlerinin tam anlamıyla ortaya konmasını engellemektedir.

Bu kapsamda araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Metinlerde kullanılan hayvan imgeleri, öğrencilerin bilişsel ve duygusal gelişimine nasıl katkı sağlamaktadır?
2. Ders kitaplarında hayvan sevgisi ve hayvanlara karşı duyarlılık temaları nasıl işlenmektedir?
3. Ders kitabı etkinliklerinde geçen hayvan imgeleri, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve kültürel gelişiminde hangi pedagojik işlevlerle rol oynamaktadır?
4. Görsellerdeki hayvan imgeleri, öğrencilerin öğrenme sürecine nasıl destek olmaktadır?
5. Ders kitaplarında yer alan hayvan imgeleri, öğrenme çıktıları açısından nasıl ele alınmaktadır?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması deseni ile yapılandırılmıştır. Durum çalışması, incelenen güncel bir olguyu “nasıl” veya “neden” soruları çerçevesinde gerçek yaşam bağlamında derinlemesine incelemeye olanak tanıyan bir araştırma türüdür (Yin, 2018). Bu bağlamda, 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan hayvan imgeleri bir

"durum" olarak ele alınmış, bu imgelerin pedagojik işlevleri bütüncül bir biçimde incelenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde ise içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi: verilerin sistemli biçimde çözümlenmesi, belirli kodlara ayrıştırılması ve bu kodlardan hareketle anlamlı temaların veya kategorilerin türetilmesini sağlayan bir yorumlama sürecidir (Sözer ve Aydın, 2021). Bu yöntem, incelenen materyallerin temel özelliklerini ve altında yatan anlamlarını ortaya koyarak çalışmanın amacına ulaşmasını sağlamıştır.

Araştırma etik kurul izni gerektirmemektedir.

2.2. Veri Kaynağı

Araştırmanın veri kaynağını Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2024 yılında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda 5. sınıf öğrencileri için hazırlanmış Türkçe Ders Kitabı (1. ve 2. kitap) oluşturmaktadır. Bu ders kitapları yeni müfredat yaklaşımını ve eğitim politikalarını yansıtmakta olup hayvan imgelerinin metinlerde, etkinliklerde ve görsellerde nasıl işlendiğini analiz etmek için temel veri kaynağıdır.

2.3. Veri Analizi

Elde edilen verilerin çözümlenmesinde nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Bu süreçte, ders kitaplarında yer alan tüm hayvan imgeleri sistematik bir şekilde incelenmiştir. Araştırma soruları doğrultusunda, bu imgelerin taşıdığı anlamlar ve işlevler belirlenerek veriler arasında tekrar eden kalıplar ve ortak özellikler tespit edilmiştir. Bu kalıplardan hareketle, hayvan imgelerinin ders kitaplarındaki rollerini açıklayan ana kategoriler (örneğin, bilişsel öğrenmeyi destekleme, duygusal gelişim ve değer aktarımı) oluşturulmuştur. Son olarak, oluşturulan bu kategoriler, çalışmanın amaçları doğrultusunda derinlemesine yorumlanarak hayvan imgelerinin ders kitaplarındaki pedagojik rolü bütüncül bir yaklaşımla ortaya konulmuştur.

3. Bulgular

Bu bölümde 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan hayvan imgelerine dair gerçekleştirilen içerik analizinin bulguları, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda detaylı bir biçimde sunulmaktadır. Elde edilen veriler, ilgili metin, etkinlik ve görsel içerikler temelinde tematik başlıklar altında incelenmiş ve her bir bulgu ders kitaplarından alınan alıntılarla desteklenmiştir.

3.1. Metinlerde ve Etkinliklerde Kullanılan Hayvan İmgeleri Öğrencilerin Bilişsel ve Duygusal Gelişimine Nasıl Katkı Sağlamaktadır?

Ders kitaplarında yer alan metinlerde hayvan imgeleri genellikle çocukların duyarlılık, empati ve sorumluluk gibi değerleri dolaylı olarak öğrenmelerine imkân sağlayacak biçimde kurgulanmıştır. Hayvanlar: kimi zaman bir arkadaş, kimi zaman korunması gereken bir canlı, kimi zaman da çocukların iç dünyasını yansıtan bir simge olarak anlatılmıştır. Bu bağlamda ders kitaplarında yer alan hayvan temsillerinin nasıl kurgulandığını ortaya koymak amacıyla yapılan içerik incelemesinde aşağıdaki tematik başlıklar altında çeşitli örnekler tespit edilmiştir.

Şefkat, Koruma ve Empati: Çocuklara yönelik metinlerde şefkat ve empati duygusunu geliştirmeye yönelik olarak hayvan imgelerinden yoğun biçimde yararlanıldığı görülmektedir. "Bülbül ile Bezirgân" adlı metinde anne bülbülün yavrusunu koruma çabası, hayvanların da aile bağları kurduğu mesajıyla çocuklara empati kazandırmayı hedeflemektedir. Örneğin, *"Anne bülbül, telaşla etrafına bakınırken yavrusunu yerdeki bir adamın avuçlarının arasında görmüş. Kanadından yaralanmış minik yavru, acı içinde çırpınıyormuş"* (MEB, 2024a, s. 20) ifadesi, canlılara zarar vermemenin önemi üzerinde durmaktadır.

Benzer biçimde, "Her Yüreğe Nakış Gerek" metninde dedenin *"İnsanları sevmek çok büyük bir meziyettir. Hatta hayvanları bile sevmek gerekir kızım"* (MEB, 2024a, s. 152) sözleriyle çocuklara sevgiyi sadece insanlara değil, tüm canlılara yaymaları gerektiği öğütlenmektedir.

"Dilek Kuşu" metninde, dilekleri gerçekleştiren sihirli bir kuş aracılığıyla empati ve iyilik değerleri somutlaştırılmaktadır: *"Yağmurda ıslanmış ama tüylerindeki su damlaları kanatlarındaki renk ile parlıyormuş âdeta"* (MEB, 2024a, s. 181). Bu anlatım, hayvan figürünün hem estetik hem de duygusal bir taşıyıcı işlevi gördüğünü göstermektedir.

"Doktora Gitmek İstemiyorum" adlı metinde ise anne, hasta çocuğunun yaşadığı kaygıyı *"Bizim evde konuşkan bir kuş vardı. Hiç mola vermeden konuşurdu. Ona ne oldu acaba?"* (MEB, 2024a, s. 125) diyerek dile getirir. Kuş, burada metaforik bir şekilde çocuğun sessizliğini ve korkusunu temsil eder.

Farklılıkların Kabulü ve Kapsayıcılık: "Kangurunun Parmak Uçlarındaki Dünya" adlı metinde görme engelli kanguru karakteriyle farklılıkların kabulüne ve eşitliğe vurgu yapılmıştır. *"Ona farklı olduğunu hiç belli etmiyorlar, onu olduğu gibi kabul ediyorlarmış"* (MEB, 2024a, s. 24) ifadesi, çocuklara hoşgörü ve kapsayıcılık mesajı vermektedir.

Sorumluluk Bilinci ve Çalışkanlık: Hayvan imgeleri çocukların sorumluluklarını anlatmada da araç olarak kullanılmıştır. "Sığırtmaç Mustafa" metninde, *"Onun okul yerine dağlarda sığırtmaçlık yaparak ailesinin bütçesine katkıda bulunması gerekiyordu"* (MEB, 2024a, s. 100) ifadesiyle sığırları otlatmak çocuk iş gücüne katılımın bir göstergesi olarak sunulur.

"Tatlı Günler" metninde ise *"Tavuklarımız evimizin bitişiğindeki ahırın etrafında dolaşır, yem ararlar"* (MEB, 2024b, s. 80) gibi ifadelerle çocukların hayvanlar aracılığıyla doğa ve üretimle kurduğu bağ işlenmiştir.

"Atlı Cirit" metni, *"Cirit, at üzerindeki binicinin mızrağını daha iyi ve isabetli kullanabilmesine dayanan bir oyun"* (MEB, 2024b, s. 150) ifadesiyle geleneksel sporlarda hayvanların yerini ve kültürel miras aktarımını göstermektedir.

Hayal Gücü, Oyun ve Yaratıcılık: "Topsuz Basketbol Oyunu" adlı metinde, *"Sarı bir köpek balığı onun doktoru olabilirdi"* (MEB, 2024a, s. 28) cümlesiyle çocukların hayal dünyasında hayvan figürlerinin canlı biçimde yer aldığı görülmektedir.

"Kırık At" şiirinde ise *"Hem at o, hem araba. / Biniyorum itiyorum, / Tıkır mıkır gidiyorum"* (MEB, 2024b, s. 57) dizelerinde görüldüğü gibi hayvan temsilleri çocukların oyun dünyası ile hayal gücü arasında bir bağ kurarak, nesnelere ve canlılara yüklenen anlamları zenginleştirmekte ve çocukların dilsel ifade becerilerini geliştirmektedir.

"Oyuncakların Oyuncağı Olmak" metnindeki *"Tekir kedi deliğe düşürünce bilyelerini ağlar mıydın?"* (MEB, 2024a, s. 72) ifadesi, hayvan figürlerinin çocuk oyunlarındaki yerini hatırlatırken geçmişe dair sıcak ve duygusal bir bağ kurar.

Doğa ile Duygusal ve Sembolik Bağ Kurma: "Haydi Doğa Yürüyüşüne!" metninde çocukların doğada hayvanları gözlemlemesi teşvik edilmiştir: *"Doğadaki böcekleri, kuşları, ağaçları, çiçekleri ve pek çok canlıyı gözlemlemek daha eğlenceli olabilir mi?"* (MEB, 2024a, s. 114).

"Öğretmenin Sevinci" metninde uçurtmalar *"Gökyüzünde martılar gibi süzülsünler…"* (MEB, 2024a, s. 54) ifadesiyle kuşlara benzetilerek doğa ile sembolik bağ kurulmuştur.

"Misafir Odası" şiirinde *"Duvarda bir saat, içinde guguk kuşu."* (MEB, 2024a, s. 30) betimlemesi, zaman, gelenek ve sıcak ev ortamı arasında kurulan ilişkiyi sembolize etmektedir.

Kültürel Bellek ve Gelenek: Keçeciliğin anlatıldığı "Keçe Ustası Ahmet Yaşar Kocataş" metninde hayvan tüyleri üretim sürecinin bir parçası olarak geçmekte, böylece kültürel üretimde hayvanların yeri vurgulanmaktadır (MEB, 2024b, s. 41).

"Oyalar" metninde ise evcil hayvanların motif olarak stilize edilip oyalar üzerinde sembolize edilmesi, kültürel çeşitlilik, folklorik miras ve el sanatları ile hayvan imgelerinin ilişkisine dikkat çekmektedir (MEB, 2024b, s. 60).

"Atlı Cirit" metni de geleneksel sporların aktarımında hayvanların millî spor kültürü üzerinden eğitimsel rolünü öne çıkarmaktadır*: "At binmeyi öğrenerek ilk adımı atmaya ne dersiniz?"* (MEB, 2024b, s. 150).

3.2. Ders Kitaplarında Hayvan Sevgisi ve Hayvanlara Karşı Duyarlılık Temaları Nasıl İşlenmektedir?

Türkçe ders kitaplarında yer alan hayvan imgeleri, çocuklara yalnızca dilsel yeterlilik kazandırmakla kalmayıp aynı zamanda duyuşsal ve etik farkındalık oluşturan birer eğitim aracı olarak işlev görmektedir. Metinlerde, etkinliklerde ve görsellerde kullanılan bu figürler aracılığıyla hayvan sevgisi, empati, sorumluluk ve çevre bilinci gibi değerlerin içselleştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu yaklaşım, hayvanların yaşam haklarına saygı ve korunmaları gerektiği gibi temaları işleyerek öğrencilerin bilinçli ve duyarlı bireyler olarak yetişmesine katkıda bulunmaktadır. Aşağıda bu değerlendirmenin somut yansımaları olarak Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerde hayvan sevgisi ve canlılara duyarlılık temalarının nasıl işlendiğine dair örnekler sunulmaktadır.

3.3. Ders Kitabı Etkinliklerinde Geçen Hayvan İmgeleri, Öğrencilerin Bilişsel, Duyuşsal ve Kültürel Gelişiminde Hangi Pedagojik İşlevlerle Rol Oynamaktadır?

Atatürk'ü Tanıyorum temasında yer alan "Oğlu Hüseyin'den Emine Ana'ya Mektup" metninin 7. etkinliği olan "Kastamonulu Şerife Bacı" adlı metin, Kurtuluş Savaşı döneminde geçer ve bu hikâyede dağlardaki kurtlardan ve Emine Bacı'nın öküzlerle olan etkileşiminden bahsedilir (MEB, 2024a, s. 88). Bu türden metinler, çocuklara doğayı ve hayatın doğal akışını sezdirmede ve benimsetmede eğitici ve öğretici bir rol üstlenmektedir.

"Yaren Leylek ve Âdem Amca" izleme metninde leylekler ve insanlar arasındaki dostluk anlatılırken (MEB, 2024a, s. 108), "Sağlık Kahramanları İş Başında" çizgi filminde de kırlangıç ve yavru kuşlar üzerinden hayvan imgeleri betimlenmiştir (MEB, 2024a, s. 134).

Yine ikinci ders kitabındaki "Sağlıklı yaşıyorum" temasında yer alan "Atlı Cirit" adlı metinde, at üstünde oynanan cirit oyunu anlatılıp at figürü üzerinden kültürel bir tema sunulmaktadır. Bu metin, öğrencilerin kültürel miras ve hayvan imgelerini anlamalarına katkı sağlamaktadır (MEB, 2024b, s. 150–151).

"Bir İp Bul Oyuna Başla" metninin 3. etkinliğinde geleneksel oyunlar aracılığıyla kültürel aktarım sağlanmakta, "Kedibeşiği" oyununa yapılan gönderme hem çocukluk oyunlarının doğal yapısını hem de kediler aracılığıyla hayvan imgesini çağrıştırmaktadır. Bu dolaylı kullanım, çocukların hem geleneksel değerler hem de doğaya dair imgelerle bilişsel bağ kurmasını sağlar. Aynı metnin 8. etkinliğinde geçen "Boncuk" (kedi) ve "Maviş" (kuş) isimleri, çocukların evcil hayvanlarla kurduğu duygusal bağı yansıtarak duyuşsal öğrenmeyi desteklemektedir (MEB, 2024a, s. 41–45).

"Duygularımız" metninin 3. etkinliğinde "sokakta üşüyen bir sokak kedisi" örneği aracılığıyla merhamet, yardımseverlik ve koruyuculuk gibi insani değerler doğrudan hayvan imgeleriyle somutlaştırılmıştır. Bu bağlamda hayvanlar, birer sembolik figür olarak çocukların içsel değer yapılarını geliştirme işlevi görmektedir. Aynı metnin 6. etkinliğinde yer alan "Boncuk", "Tekir" ve "Karabaş" gibi özel isimler, çocukların hayvanlara bireysel kimlik atfettiğini ve onlarla özdeşlik kurduğunu göstermektedir. Bu yaklaşım, çocukların bireysel aidiyet ve empati kapasitelerini geliştirmektedir (MEB, 2024a, s. 131–133).

"Her Yüreğe Nakış Gerek" metninin 12. etkinliğinde "Pamuk" adlı koyun aracılığıyla çocukların hayvanlara yönelik duygusal bağları desteklenmekte ve aynı zamanda aitlik, sadakat ve sevgi gibi kavramlar doğrudan aktarılmaktadır. Bu imge, hayvanları yalnızca biyolojik bir varlık değil, geçmişin ve bireysel ve toplumsal/kollektif belleğin duygusal bir parçası olarak kodlamaktadır (MEB, 2024a, s. 148).

"Tatlı Günler" metninin etkinliklerinde ise hayvanlar aile yaşantısının ve kırsal yaşamın doğal bir uzantısı olarak sunulmuştur. "Tavukların kuluçkaya yatırılması" ve "serçelerin selam vermesi" gibi betimlemeler, çocukların doğayla bütünleşik bir öğrenme ortamı içinde düşünmelerini sağlar (MEB, 2024b, s. 80–81). Söz sanatlarının işlendiği 6. etkinlikte serçelere canlılık kazandırılması, çocukların çevresel farkındalıklarını artırırken 9. etkinlikte hasta bir kedinin anlatımı empati ve sorumluluk kavramlarını pekiştirir (MEB, 2024b, s. 83–84).

"Gülü İncitme Gönül" metninin 9. etkinliğinde sokak hayvanlarına yönelik toplanan yardım ifadesi doğrudan verilerek, sosyal sorumluluk ve hayvan hakları eğitimi dili üzerinden çocuklara değer aktarımı sağlanmaktadır. Bu sayede hayvanlara yönelik tutumların toplumsal iş birliği bağlamında öğrenilmesi teşvik edilmektedir (MEB, 2024b, s. 93).

"Sağlık ve Spor Rotası" metninin çeşitli etkinliklerinde doğa yürüyüşü aracılığıyla çocuklara çevresel sorumluluk öğretilirken, "hayvanları rahatsız etmemek" gibi ifadeler aracılığıyla canlıların yaşam alanlarına saygı duyulması gerektiği vurgulanmaktadır. Ek olarak yürüyüş

ekipmanları ile ilgili yaşanan olumsuz deneyim, dolaylı olarak doğal ortamlara ve oradaki canlılara karşı özenli olunması gerektiği mesajını içermektedir (MEB, 2024b, s. 117).

Son olarak "Ne Olacak Bu Yemek Sorunu?" metninin 7. etkinliğinde kuşun kurtarılması ile çocukların sağlıklı yaşama duydukları özlem arasında sembolik bir bağ kurulmakta; bu olay üzerinden hayvanlara yardım etmenin bir toplumsal değer olarak içselleştirilmesi sağlanmaktadır (MEB, 2024a, s. 134).

3.4. Görsellerdeki Hayvan İmgeleri Öğrencilerin Öğrenme Sürecine Nasıl Destek Olmaktadır?

Görsel materyallerde yer alan hayvan imgeleri, metinlerle bütünleşerek öğrencilerin dikkatini çekmekte, öğrenme sürecini desteklemekte ve çocukların görsel okuma becerilerini geliştirmektedir. Bu figürler yalnızca kavramsal öğrenmeyi somutlaştırmakla kalmayıp aynı zamanda çocuklarda empati, doğa sevgisi ve sorumluluk gibi değerlerin gelişimine katkı sağlamaktadır. 5. sınıf Türkçe 1. kitapta kullanılan hayvan görselleri de bu işlevi pekiştirecek biçimde yapılandırılmıştır.

Görseller, metinsel içerikleri tamamlayarak çocukların doğayla bağ kurmalarını kolaylaştırmakta ve kültürel değerleri tanımalarına yardımcı olmaktadır. Bu yönüyle hayvan imgeleri hem pedagojik hem de duyuşsal öğrenmeyi destekleyen çok boyutlu eğitim araçları olarak değerlendirilmektedir. Aşağıda bu değerlendirmeyi somutlayan örnek görseller üzerinden hayvan imgelerinin işlevsel kullanımı ortaya konulmaktadır.

5. sınıf Türkçe kitabının birinci kitabında yer alan "Oyun Durdu" dinleme metninde "ahtapot korsan" ifadesi, oyun dünyası temasında hayvan imgesine örnek teşkil etmektedir (MEB, 2024a, s. 12). "Bülbül ile Bezirgân" metninde yer alan anne ve yavru bülbüller görseli, metnin duygusal anlatımını destekleyerek şefkat ve koruma temalarını somutlaştırmaktadır (MEB, 2024a, s. 20–21). "Kangurunun Parmak Uçlarındaki Dünya" adlı metinde yer alan kanguru görseli ise farklılıkların kabulü ve kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla ilişkili bir bağlamda sunulmuştur. Ayrıca orman ortamında resmedilen çeşitli hayvanlar (kuşlar, tavşan, sincap vb.) çocukların doğal yaşamı tanımalarına katkı sunarken çevre farkındalığını güçlendirmektedir (MEB, 2024a, s. 23–24).

"Topsuz Basketbol Oyunu" adlı metnin etkinlik kısmında, 1. tema İzle-Uygula-Öğren modülünün "Biz Uyguluyoruz" bölümünde yazma etkinliği kapsamında görsel olarak Nasrettin Hoca'nın eşeğe ters binmesi, kültürel mizah ve hayvan-insan ilişkisine dair geleneksel bir anlatıyı temsil etmektedir (MEB, 2024a, s. 58). "Oyuncakların Oyuncağı Olmak" adlı metinde yer alan görselde oyuncak hayvanlar (pelüş ayı, zürafa vb.), çocukların duygusal bağ geliştirdiği nesneler aracılığıyla hayvanlara yönelik içselleştirilmiş duyarlılığı yansıtmaktadır (MEB, 2024a, s. 65).

"Sığırtmaç Mustafa" metnine eşlik eden sığır görseli kırsal yaşam ve sorumluluk temalarını desteklerken, "Türkiye" şiiri eşliğinde yer alan koyun ve çoban görselleri hem geleneksel üretim kültürünü hem de doğayla iç içe yaşamı aktarmaktadır (MEB, 2024a, s. 96). Bu görseller yalnızca estetik değil, aynı zamanda eğitsel işlevleriyle çocukların hayvanlara karşı

tutumlarını şekillendirmeye ve doğal yaşama duyarlılık geliştirmeye yönelik önemli birer araç olarak değerlendirilmektedir.

İkinci kitapta yer alan hayvan görselleri hem kültürel hem de duygusal öğrenmeyi destekleyecek biçimde yapılandırılmıştır. "Nasreddin Hoca" adlı metin ve etkinlik görselinde Nasrettin Hoca'nın eşeğe ters binmiş hâli, geleneksel mizah aracılığıyla kültürel aktarımı sağlarken eşek figürü kırsal yaşamın bir parçası olarak sunulmuştur (MEB, 2024b, s. 12). "Kırık At" adlı şiir metninde yer alan görselde tahta at, hem oyun hem de sembolik anlamda çocukların hayal gücünü destekleyen bir unsurdur. "Komşumuz Nergis Teyze" metninde yer alan oyuncak ayı ise çocukların duygusal bağ kurduğu bir figür olarak şefkat ve aidiyet duygularını yansıtmaktadır. Görseller, metinlerle uyum içinde kullanılarak hayvan imgelerini eğitsel anlamda daha etkili ve anlamlı hâle getirmektedir (MEB, 2024b, s. 94).

3.5. Ders Kitaplarında Yer Alan Hayvan İmgeleri Öğrenme Çıktıları Açısından Nasıl Ele Alınmaktadır?

Türkçe ders kitaplarında yer alan öğrenme çıktıları doğrudan hayvanlara atıfta bulunmasa da, içerdiği değer ve beceriler aracılığıyla hayvan sevgisi, hayvan haklarına duyarlılık ve çevresel farkındalık gibi kavramlarla dolaylı biçimde örtüşmektedir. Öncelikle duyarlılık ve değer eğitimi kapsamında öğrencilere merhamet, sevgi ve sorumluluk gibi temel değerlerin kazandırılması hedeflenmektedir. Bu değerler, hayvanlara yönelik tutum ve davranışların şekillenmesinde kritik rol oynar. Ayrıca çocukların farklı varlıkların duygularını anlamasını sağlayan empati kurma becerisi, özellikle hayvan temalı metinler aracılığıyla geliştirilir.

Kitapta öne çıkan bir diğer çıktı doğa ve çevre bilincidir. Bu bağlamda öğrencinin canlılara zarar vermeme, doğayı koruma ve yaşadığı çevreye saygı duyma alışkanlığı kazanması beklenir. Hayvanların da bu doğal yaşamın bir parçası olduğu düşünüldüğünde, bu kazanımların hayvan hakları bilinciyle doğrudan bağlantılı olduğu açıktır.

Yaratıcı anlatım becerileri ile öğrencinin hayvanlara dair duygu ve düşüncelerini ifade edebileceği ortamlar sunulmakta, böylece içselleştirme süreci desteklenmektedir. Son olarak sosyal sorumluluk gelişimi çerçevesinde öğrencilerin yalnızca bireysel değil, toplumsal düzeyde duyarlı bireyler olmaları teşvik edilmekte; bu da hayvanların korunması gibi evrensel konularla ilişkilendirilebilmektedir. Bu yönleriyle öğrenme çıktıları, ders kitabında yer alan hayvan imgeleriyle bütünleşerek çok boyutlu bir duyarlılık eğitimi zeminine katkı sunmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, 2024 Maarif Modeli doğrultusunda hazırlanan 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan hayvan imgelerinin metin, etkinlik ve görsellerde nasıl işlendiğini ve bu imgelerin çocukların öğrenme süreçlerine olan katkılarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma bulguları, hayvan imgelerinin yalnızca estetik ya da anlatı unsuru olmanın ötesine geçerek çocukların duyuşsal, etik ve bilişsel gelişimine anlamlı katkılar sunduğunu ortaya koymuştur.

İlk araştırma sorusu doğrultusunda, metinlerde ve etkinliklerde kullanılan hayvan imgelerinin çocukların bilişsel ve duygusal gelişimine çeşitli temalar üzerinden katkı sağladığı belirlenmiştir. Hayvan karakterler; şefkat, empati, farklılıklara saygı, sorumluluk bilinci,

kültürel miras, doğa sevgisi ve hayal gücü gibi çok boyutlu öğrenme alanlarına hizmet etmektedir. Özellikle kişileştirilmiş hayvan imgeleri, soyut kavramları somutlaştırarak öğrencilerin değerleri içselleştirmelerini kolaylaştırmaktadır. Bu durum, çocuk edebiyatında hayvan temsillerinin pedagojik işlevini desteklemektedir.

İkinci araştırma sorusu bağlamında, hayvan sevgisi ve duyarlılık temalarının metinlerde güçlü bir şekilde temsil edildiği görülmüştür. "Bülbül ile Bezirgân", "Dilek Kuşu", "Kangurunun Parmak Uçlarındaki Dünya" gibi metinlerde hayvanlar aracılığıyla empati kurma, merhamet, yardımseverlik ve farklılıklara hoşgörü gibi değerler doğrudan veya dolaylı biçimde işlenmektedir. Bu yaklaşım, hayvanları yalnızca anlatının bir parçası olarak değil; aynı zamanda duygusal gelişimi destekleyen değer taşıyıcı figürler olarak konumlandırmaktadır.

Üçüncü araştırma sorusu doğrultusunda, ders kitabı etkinliklerinde geçen hayvan imgelerinin pedagojik işlevleri tespit edilmiştir. Bu imgeler, çocukların yalnızca duyuşsal değil; aynı zamanda kültürel bellekle ve toplumsal sorumluluk bilinciyle bağ kurmasını sağlamaktadır. Etkinliklerde yer alan kediler, köpekler, kuşlar ve atlar gibi figürler aracılığıyla öğrencilerin empati, aidiyet, geçmişle bağ kurma, sorumluluk üstlenme ve doğa-insan ilişkisini kavrama gibi becerilerinin geliştiği görülmüştür.

Dördüncü araştırma sorusu kapsamında incelenen görsellerdeki hayvan imgeleri ise öğrenme sürecine destekleyici bir unsur olarak yer almaktadır. Görseller hem metinsel içeriği pekiştirmekte hem de çocukların görsel okuryazarlığını ve duyuşsal tepkilerini geliştirmektedir. Kanguru, bülbül, leylek, eşek ve oyuncak hayvanlar gibi figürlerin kullanımı, metinlerle bütünleşik bir yapı arz ederek anlatının duygusal tonunu güçlendirmektedir.

Beşinci araştırma sorusu doğrultusunda, doğrudan öğrenme çıktılarında hayvanlara yer verilmemekle birlikte, içerik aracılığıyla aktarılmak istenen değer ve becerilerle örtüşen örtük öğrenme çıktılarının bulunduğu saptanmıştır. Hayvan imgeleri, empati, çevresel farkındalık, sosyal sorumluluk ve yaratıcılık gibi kazanımların yapılandırılmasında dolaylı fakat etkili bir rol üstlenmektedir.

Bu çalışmanın bulguları, hayvan imgelerinin yalnızca anlatı öğesi olarak değil; aynı zamanda çocukların değerler eğitimi, duyuşsal gelişimi ve çevresel farkındalık kazanımı açısından çok işlevli bir araç olarak kullanıldığını ortaya koymaktadır. Ancak bu işlevin eğitim programlarında kalıcı bir etki yaratabilmesi için içerik planlamasında süreklilik ve bütüncüllük ilkelerinin gözetilmesi gerekmektedir.

Ders kitaplarının içeriklerinin dönemsel gereksinimlere göre şekillendiği ve tarihsel bir tutarlılık taşımadığı bilinmektedir (Soyuçok, 2024). Bu bulgu, hayvan imgelerinin ders kitaplarında farklı yıllarda ve sınıf düzeylerinde çeşitli biçimlerde ele alınmasını açıklayıcı niteliktedir. Ancak bu çeşitlilik, sistematik bir planlamayla desteklenmediğinde pedagojik tutarsızlık riski doğurabilir.

Çalışmada gözlemlenen tematik dağınıklık ve değerlerin sınıf düzeyleriyle uyumsuzluğu, önceki araştırmalarla da örtüşmektedir. Baki (2019), Türkçe ders kitaplarında bazı değerlerin hiç yer almadığını ve temalarla tam örtüşmediğini ifade etmektedir. Bu durum, değer

aktarımının yüzeysel kaldığını ve öğrencilerin bütünsel değer gelişimi açısından eksik yönlerle karşı karşıya olduğunu düşündürmektedir.

Görsel içerikler açısından, hayvan imgeleri metinlerle çoğunlukla bütünleşik şekilde sunulsa da bazı durumlarda metin-görsel uyumu zayıf kalmaktadır. Kartal ve Kocasavaş (2024), görsellerin genel anlamda MEB ölçütlerine uygun olduğunu, ancak öğrencilerin görsel okuryazarlığını geliştirecek düzeyde çeşitlenmediğini vurgulamaktadır. Bu bulgu, görsellerin salt süsleme değil, anlamı pekiştirme işlevi taşıması gerektiğini göstermektedir.

Ayrıca aynı çalışmada, bazı metinlerde görsel-iletişim ilişkisinin zayıfladığı ve öğrenci anlamlandırmasına yeterince katkı sunmadığı ifade edilmiştir (Kartal ve Kocasavaş, 2024). Görsel unsurların işlevselliği azaldığında, metinlerin içerdiği değer ve duygu boyutu da etkili şekilde aktarılamamaktadır.

Küresel meselelerin ders kitaplarında yeterince temsil edilmediği de çalışmada dikkat çeken bir diğer bulgudur. Önal ve Maden (2024), çevre temasının görece sık işlendiğini; ancak göç, savaş, salgın gibi güncel sorunların içerikte oldukça sınırlı yer aldığını belirtmektedir. Bu eksiklik, öğrencilerin küresel farkındalık geliştirmesini engelleyebilir. Hayvan imgeleri, bu tür soyut temaları somutlaştırarak çocukların duygusal ve bilişsel düzeyde anlamalarını kolaylaştırabilir.

Aynı araştırmada, küresel sorunların özellikle 7. sınıf düzeyinde yoğunlaştığı ve metin ile etkinlik bölümlerinde sınırlı bir alan bulduğu ifade edilmektedir (Önal ve Maden, 2024). Bu da içerik planlamasında sınıflar arası tematik dengesizlik olduğunu göstermektedir. Bu tür dengesizlikler, eğitsel sürekliliği sekteye uğratabilmektedir.

Tok, Çobanoğlu ve Tok (2024), çevre temasının ilkokulda doğayı sevme ve tanıma, ortaokulda ise sorun farkındalığı ve bireysel sorumluluk bağlamında sunulduğunu belirtmektedir. Bu yapı, çevre eğitiminin yaş düzeyine göre basamaklandırıldığını göstermektedir. Hayvan imgeleri, bu yapıya uyarlanarak ilkokulda duygusal bağ kurma, ortaokulda ise eleştirel farkındalık geliştirme amacıyla etkili şekilde kullanılabilir.

Sonuç olarak, hayvan imgeleri yalnızca anlatımı zenginleştiren unsurlar değil; aynı zamanda çocuklarda empati, sorumluluk ve etik duyarlılığı destekleyen pedagojik araçlardır (Soyuçok, 2024; Kartal ve Kocasavaş, 2024). Ancak bu potansiyelin sürdürülebilir olması için tematik bütünlük, içerik derinliği ve yaş gruplarına göre farklılaşan öğrenme stratejilerinin gözetilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, hayvan imgeleri eğitim programlarında yalnızca estetik ögeler olarak değil; bilinçli bir değer eğitimi planlamasının parçası olarak ele alınabilir. Böylece öğrencilerin duyuşsal, bilişsel ve toplumsal gelişimleri eş zamanlı olarak desteklenebilir.

1. Ders kitaplarında tematik süreklilik gözetilerek, hayvan imgeleri farklı sınıf düzeylerinde planlı bir şekilde sunulabilir.
2. Hayvan görselleri, metinlerle anlamlı bütünlük kuracak biçimde düzenlenerek öğrencilerin duygusal öğrenmesini destekleyebilir.
3. Hayvan imgeleri, çevre sorunları, göç ve iklim gibi güncel temalarla ilişkilendirilerek küresel farkındalık geliştirilebilir.

4. Hayvanlara yönelik empati, merhamet ve sorumluluk gibi değerler; yazma, tartışma ve gözlem etkinliklerine entegre edilebilir.

Kaynakça

Ateş, B. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin hayvanlara yönelik tutumlarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.

Baki, Y. (2019). Türkçe ders kitaplarında değerler eğitimi: Tematik uyum ve içerik çözümlemesi. *Değerler Eğitimi Dergisi, 17*(38), 55–78.

Hızarcı, S., Atılboz, N. G., & Salman, H. (2005). Doğa eğitimi yoluyla hayvan sevgisi kazandırma. *Biyoloji Eğitimi Kongresi Bildirileri*, Gazi Üniversitesi.

Kartal, N., & Kocasavaş, B. (2024). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında görsellerin eğitsel işlevi: 8. sınıf örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (41), 310–326.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024a). *Türkçe 5: Ders kitabı (1. Kitap; Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 5. sınıf)*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024b). *Türkçe 5: Ders kitabı (2. Kitap; Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 5. sınıf)*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024c). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. https://mufredat.meb.gov.tr

Otmar, N., & Erdem, T. (2019). Çocuklarda hayvan sevgisi ve bunun davranışlara etkisi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, *2*(1), 31–45.

Önal, A., & Maden, S. (2024). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında küresel sorunların temsili. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *26*(1), 12–36.

Soyuçok, A. (2024). Türkçe ders kitaplarında konu çeşitliliği ve tarihsel süreklilik üzerine bir değerlendirme. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, *14*(2), 74–90.

Sözer, Y., & Aydın, M. (2021). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (B. Oral ve A. Çoban, Ed.). Pegem Akademi.

Tok, A., Çobanoğlu, R., & Tok, N. (2024). İlkokul ve ortaokul Türkçe ders kitaplarında çevre eğitimi: Düzeysel bir analiz. *Türk Eğitim Dergisi*, *9*(1), 115–134.

Yazıcı Okuyan, H. ve Gedikoğlu, Y. G. (2012). Aytül Akal'ın çocuk kitaplarında çevre bilinci ve duyarlığı. *Turkish Studies, 7*(2), 793-806.

Yılmaz, M. (2016). Çocuk edebiyatında doğa ve hayvan imgesi. *Çocuk ve Medya Dergisi*, *3*(1), 55–67.

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods*. Sage publications.

Makaleye Katkı Oranı Beyanı: 1. yazar katkı oranı: %50 2. yazar katkı oranı: %50
Çıkar Çatışması Beyanı: Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.
Etik Beyanı: Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"nde belirtilen kurallara uyulduğunu, "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler"e dayalı hiçbir işlem yapılmadığını ve etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.
Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı: Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.
Etik Kurul İzni Beyanı: Araştırma etik kurul izni gerektirmemektedir.
Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.
Yapay Zekâ Kullanımı Beyanı: Yazma yardımı için yapay zekânın kullanılmadığını beyan ederiz.
Telif Hakları Beyanı: "Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi"nde yayımlanan çalışmalar Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Extended Abstract

Education is not limited to the transfer of academic knowledge, but is a comprehensive process that develops the ethical, emotional and social aspects of the individual. Especially the human values acquired during childhood play a decisive role in the lifelong relationships of individuals. Therefore, educational materials for children should not only provide information but also aim to raise them as empathetic, conscientious and responsible individuals. In this study, the contributions of animal images in the 5th grade Turkish textbooks prepared within the framework of the Maarif Model of the Century of Türkiye to children's value education and sensitivity development are discussed in a multidimensional manner.

Animal love shapes not only an individual's attitude towards animals but also the ethical stance they develop towards all living things. Children's relationships with animals develop their empathy skills, help them develop the habit of taking responsibility and reinforce their sense of compassion. Animal representations presented through texts, visuals and activities in educational materials function as effective tools for children to acquire these values. The Maarif Model of the Century of Türkiye, on the other hand, offers a holistic understanding of education that aims to develop the mind, heart and conscience of the individual together. This model places not only academic achievement, but also character development, social responsibility and a conscious attitude towards nature among the main goals of education.

This study was structured in a qualitative design and conducted using content analysis method. The 5th grade Turkish textbooks 1 and 2, published by the Ministry of National Education in the 2024 academic year and updated in line with the Maarif Model of the

Century of Türkiye, were selected as data sources. All texts, visuals and activities in both books were analyzed in detail.

In the analysis process, only the contents with animal figures were taken as basis and categorized by thematic coding method. Texts and activity sets were taken as the coding unit, and all content in which animal images were directly or indirectly included were evaluated. Visuals were included in the analysis only to the extent that they established a meaning connection with the text. The themes were grouped under the headings of “empathy”, “sensitivity”, “responsibility”, “cooperation”, “relationship with nature”, ‘imagination’ and “cultural transmission”.

In the study, it was determined that animal images contribute to both affective and cognitive development of children in various dimensions. Especially in terms of empathy and emotional development, children's emotional bonding and empathy skills are strengthened with examples such as a mother's compassion for her baby or compassion shown to a sick animal. Another finding is related to the concretization of abstract emotions and the development of imagination.

Animal characters enrich children's imagination and enable them to express their inner feelings more easily. For example, narratives such as a shark being a doctor or a bird representing a child's fears support creative thinking and emotional awareness. In addition, these contents contribute to the development of students' vocabulary and linguistic expression.

Animal figures also assume an important function in terms of social values. Awareness of social responsibility is created in students through themes such as helping stray animals, protecting natural life and respect for differences. The foundations of an inclusive society and social peace are laid in childhood with these narratives.

One of the educational functions of animal figures is that they contribute to the transmission of cultural memory. Elements of traditional rural life are depicted through animals, creating both a nostalgic connection and an introduction to local culture. Through local cultural elements such as felting, animal husbandry and javelin, a connection between the past and the present is established. Thus, a sense of cultural belonging develops.

Animal images serve not only affective gains but also learning objectives. The pet names used in the activities, nature observation texts and descriptions in visual reading activities directly contribute to the development of students' grammar, visual analysis and writing skills. In this respect, animal figures are versatile tools that support cognitive and affective goals together.

The findings reveal that animal imagery in Turkish textbooks is not only an aesthetic or narrative element, but also a multifunctional tool for the transmission of pedagogical, ethical and social values. Through these images, children learn, feel, think and develop a consciousness towards values. In line with the “moral and conscientious integrity” approach of the Maarif Model of the Century of Türkiye, children are taught to love animals through concrete experiences, and values such as empathy, compassion, responsibility and respect for nature are integrated into education. The holistic individual approach of this model is transformed into concrete practices through the use of animal images in educational contexts.

In this context, the systematic and conscious inclusion of animal representations in textbooks contributes not only to students' individual development but also to their social cohesion and environmental sensitivity. Integrating such affective and ethical content into education is of great importance in raising conscientious and conscious individuals of the future. Integrating animal images into education can be evaluated not only in terms of value education but also as an approach that addresses students' multiple intelligence areas.

These contents, which stimulate visual, verbal and interpersonal intelligence types, enable students to learn more effectively. Especially narratives supported by visuals facilitate permanent learning by supporting affective learning. Stories told through animal characters encourage active learning by allowing students to interpret events similar to their own experiences. In this context, it is important for teachers to use content based on animal representations not only in grammar or reading comprehension activities, but also in guidance and values education lessons while preparing lesson plans.

While giving more space to animal images in textbooks encourages the development of empathy and compassion in children, systematically addressing these themes in the curriculum will ensure that love for animals becomes permanent. Out-of-school activities such as shelter visits, nature walks and animal care should be planned so that students can get to know animals not only through books but also through direct observation. In addition, both at home and at school, children should be encouraged to establish healthy relationships with animals, and teachers and parents should be actively involved in the process as important role models who shape children's attitudes towards animals.

In addition, in order to reach the individual profile envisaged by the Maarif Model of the Century of Türkiye, such pedagogical content should be integrated into educational materials in a sustainable and systematic manner. The inclusion of similar representations not only in textbooks but also in children's literature products, digital content and out-of-school learning environments will support the multifaceted development of values and sensitivity education.

Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi, 2026, 6(1); 40-74

GENEL AKADEMİK AMAÇLI TÜRKÇE DERSLERİ İÇİN METİN DEĞİŞTİRİM: ÖĞRENCİ VE ÖĞRETİCİ UYGULAMALARI

Araştırma Makalesi

Bihter DERELİ[*] / Elif SAYAR CANAY[**]

Geliş Tarihi: 10.09.2025 | **Kabul Tarihi:** 20.12.2025 | **Yayın Tarihi:** 27.04.2026

Özet: Akademik amaçlı Türkçe öğretiminde metin değiştirim süreçleri, öğretim materyallerinin hazırlanması ve hedef kitleye uygun hâle getirilmesi açısından önemli bir yer tutmaktadır. Bu süreçler metnin yalnızca biçimsel özelliklerinin değil, aynı zamanda içeriğinin ve bağdaşıklık unsurlarının da öğrencinin seviyesine uygun bir biçimde yeniden düzenlenmesini gerektirmektedir. Bu bakımdan metin değiştirim, öğretim uygulamaları içerisinde sistematik olarak incelenmesi gereken bir alan olarak öne çıkmaktadır. Bu çalışmada, ders materyali olarak kullanılabilecek akademik metinlerin değiştiriminde öğreticiler tarafından uygulanan stratejilerin belirlenmesi ve bu değiştirimlerin öğrencilerin zorluk yaşadığı noktalar ile uyumunun tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışan 20 öğretici, seçilen iki akademik okuma metninde B2 düzeyi başlangıcında kullanılmak üzere değiştirim yapmışlardır. Aynı iki metin B2 düzeyine yeni başlamış olan 48 öğrenciye de verilerek öğrencilerden zor buldukları ifadeleri işaretlemeleri istenmiştir. Bu kapsamda öğretici ve öğrencilerden nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ve görüşme yoluyla toplanan veriler, içerik analizi yapılarak yorumlanmıştır. Bu doğrultuda öğreticilerden toplanan veriler ışığında akademik metinlerin değiştiriminde rehberlik edebilecek bir kontrol listesi geliştirilmiştir. Öğrencilerden elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin en çok sözcük düzeyinde zorlandıkları ve metin anlama becerisini ağırlıklı olarak sözcükleri anlama yeterlilikleriyle ilişkilendirdikleri tespit edilmiştir. Öğreticilerin değiştirim yaptıkları noktalar ve öğrencilerin zorluk yaşadıkları noktalar arasındaki ilişkiye yönelik olarak ise öğretici değiştirimlerinin öğrenci zorluklarıyla kısmen örtüştüğü saptanmıştır. Çalışmanın sonunda ulaşılan tüm bulgular ışığında, araştırma kapsamında hazırlanan kontrol listesinin Türkçenin genel akademik amaçlı öğretimine yönelik okuma metinlerinin değiştirim süreçlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğretici ve öğrenci verileri arasındaki uyuma yönelik verilerden hareketle öğreticilerin değiştirim yaparken öğrencilerin karşılaşabilecekleri olası zorlukları dikkate almalarının değiştirimlerin verimliliğini artıracağı öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Akademik Türkçe, ders materyali, metin değiştirim, okuma becerisi, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi.

TEXT MODIFICATION IN TURKISH COURSES FOR GENERAL ACADEMIC PURPOSES: STUDENT AND INSTRUCTOR PRACTICES

Research Article

Received: 10.09.2025 | **Accepted:** 20.12.2025 | **Published:** 27.04.2026

Abstract: In teaching Turkish for academic purposes, text modification processes play an important role in the development of instructional materials and their adaptation to the target audience. These processes require not only the formal features of the text, but also its content and cohesion-related features to be reorganized in accordance with the learners' proficiency level. In this respect, text modification stands out as a field that needs to be systematically examined within teaching practices. This study aims to identify the strategies instructors use to modify academic texts that can serve as course materials and to examine how well these modifications align with the difficulties experienced by students. For this purpose, 20 instructors specializing in teaching Turkish as a foreign language modified two selected academic reading texts intended for learners beginning the B2 level.

[*] Öğr. Gör. Dr.; İstanbul Bilgi Üniversitesi, Türk Dili Birimi; bihter.dereli@bilgi.edu.tr 0000-0001-8290-3796

[**] Öğr. Gör. Dr.; İstanbul Teknik Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi; elifsayar@itu.edu.tr 0000-0002-4088-8193

Dereli, B., & Sayar Canay, E. (2026). Genel akademik amaçlı Türkçe dersleri için metin değiştirim: Öğrenci ve öğretici uygulamaları. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi (UTÖAD), 6*(1), 40-74. DOI: https://zenodo.org/doi/10.5281/zenodo.19323819

The same texts were given to 48 students newly starting at the B2 level, who were asked to mark the expressions they found challenging. Data collected from instructors and students through document analysis and interviews, both qualitative research methods, were analyzed using content analysis. Based on the data obtained from instructors, a checklist was developed to guide the modification of academic texts. Findings from the student data revealed that most difficulties occurred at the lexical level, with reading comprehension largely tied to the ability to understand vocabulary. Comparing the instructors' modifications with students' difficulties showed a partial overlap between the two. Overall, the checklist created in this study is expected to support the modification process of reading texts aimed at general academic Turkish teaching. Furthermore, the alignment between instructor modifications and student difficulties suggests that instructors' awareness of potential student challenges can enhance the effectiveness of the modification process.

Keywords: Academic Turkish, course material, reading skill, teaching Turkish as a foreign language, text modification.

Giriş

Yabancı/ikinci dil öğretiminde okuma metinleri kullanılırken öğrencilerin düzeyi ile metnin düzeyinin uyumlu olması gerekmektedir. Hedef dilin kendi doğallığı ve iç dinamikleri korunarak öğretilmesi, öğrencinin öğrenme ve anlama düzeyinin dengelenmesi açısından önem taşımaktadır. Literatürde metin kavramı, yalnızca sözcük ve cümlelerin ardışıklığından ibaret olmayıp birtakım yapısal ve işlevsel özelliklerle tanımlanmaktadır. Beaugrande ve Dressler (1981), metinsellik ölçütlerini yedi başlık altında toplamış ve bunları metin merkezli (bağdaşıklık, tutarlılık) ve okur merkezli (amaçlılık, durumsallık, kabul edilebilirlik, bilgilendiricilik, metinlerarasılık) olarak iki gruba ayırmıştır. Böylece metinsellik, hem metnin iç yapısındaki uyum ve bağları hem de dış yapısındaki işlevsel ve iletişimsel özelliklerin tamamını kapsar. Metinlerin bu yapısal ve işlevsel özellikleri dikkate alındığında, yabancı/ikinci dil öğretiminde kullanılacak metinlerin seçimi ve türlerinin belirlenmesi ayrı bir önem taşımaktadır.

Metinselliğin ortaya koyduğu bu ölçütler, yabancı/ikinci dil öğretiminde kullanılacak okuma metinlerinin özelliğini ve öğretim sürecindeki işlevini doğrudan belirlemektedir. Bu doğrultuda yabancı/ikinci dil öğretiminde kullanılan okuma metinlerinde öğrencinin düzeyi ile metnin düzeyinin uyumlu olması, hedef dilin doğallığının korunması ve anlama düzeyinin dengelenmesi önemlidir. Bu amaçla yabancı/ikinci dil öğretimi bağlamında oluşturulma biçimine göre metinler, "kurgu metinler" ve "özgün (otantik) metinler" olarak ikiye ayrılmaktadır (İltar ve Açık, 2019, s. 324). Kurgu metinler, hedef dilin düzeylerine göre sözcük bilgisi ve dil bilgisi konularını öğretmek amacıyla hazırlanmış metinlerdir. Bu metinler oluşturulurken hedef dildeki gerçek durumlardan yararlanılsa da öğretime yönelik olarak üretilmeleri nedeniyle yapay metinler olarak nitelendirilmiştir (Bölükbaş, 2015, s. 925). Özgün metinler ise ana dili konuşurlarının doğal iletişim ortamlarında üretilmiş, hedef kitlesinin de ana dili konuşurları olduğu otantik metinlerdir. Berardo (2006, s. 64-65) özgün metinlerin yabancı/ikinci dil öğretiminde öğrenci motivasyonunu olumlu yönde etkilemesi, otantik kültürel bilgiler içermesi, öğrencileri dilin gerçek hâline maruz bırakması gibi birtakım avantajlara sahip olduğunu belirtmektedir. Buna karşın söz varlığının ve dil yapılarının öğrencinin dil düzeyinin çok üstünde olması, öğrencinin aşina olmadığı kültürel unsurlar içerebilmesi ve özel hazırlık gerektirmesi gibi birçok dezavantaja sahip olduğunu vurgulamaktadır. Ancak yabancı/ikinci dil öğretiminde dilin gerçek, doğal hâlinin kullanılmak

istenmesi nedeniyle özgün metinlerde hedef öğrenci grubunun dil düzeyine uygun olarak değiştirilmesi sonucunda üçüncü bir metin türü olarak değiştirilmiş (modified)/uyarlanmış (adapted) metinler ortaya çıkmıştır (Durmuş, 2013, s. 1297). Tweissi (1998, s. 191) uyarlanmış metinlerin okuduğunu anlamaya olumlu etkisini vurgularken Durmuş (2013, s. 1302) özgün metinlerin, metin değiştirim işlemleri yoluyla yabancı dil öğretiminde ders materyali olarak kullanılabileceğini belirtmektedir.

Akademik amaçlı okuma derslerinin planlanmasında, ders kapsamında kullanılacak okuma metinlerinin seçimi temel unsurlardan biri olarak öne çıkmaktadır. Bu derslerin amacı doğrultusunda öğrencilerin akademik derslere hazırlık sürecine katkı sağlamak için özgün metinlerin kullanılması gerektiği belirtilmektedir (Stoller, 2016, s. 578-579). Özgün metinler, içerik ve yapı bakımından öğrencilerin akademik metin türlerine aşinalık kazanmaları açısından önemli bir araçtır. Öğrencilerin bu tür akademik metinlerle erken dönemde karşılaşmalarının, onların metinlerde karşılaşabilecekleri zorlukları ve bu zorlukların üstesinden gelmelerini sağlayacak stratejileri daha erken fark etmelerine destek olacağı düşünülmektedir (Alexander, Argent & Spencer, 2008, s. 133). Diğer yandan akademik amaçlı okuma derslerinde özgün metinlerin kullanımına ilişkin bazı endişeler de bulunmaktadır. Özgün akademik metinler içerik ve sözcük dağarcığı bakımından yüksek bir zorluk düzeyine sahip olabileceğinden bu metinler öğrencilerin dil düzeyinin üstünde olabilmektedir. De Chazal (2014, s. 166-167) özgün akademik metinlerin kullanımına yönelik endişelere karşın akademik amaçlı okuma derslerinde kullanılan metinlerin gerçek akademik metinlerin biçimsel ve yapısal özelliklerini yansıtması gerektiğini savunmaktadır. Böylece öğrencilerin, karşılaştıkları bilişsel zorlukların üstesinden gelmelerine yardımcı olacak stratejileri geliştirebilecekleri düşünülmektedir. Bu noktada Swales (2009, s. 5) akademik amaçlı dil öğretimine yönelik olarak öğreticilerin, belirli bir konuda veya içerikte dilsel özellikleri taşıyan ve aynı zamanda retorik yapıya uygun özgün metin bulmakta zorlandıklarını belirtmekte; bu doğrultuda ders programının hedefleri doğrultusunda metinler yazabileceklerini veya mevcut özgün metinlerde değiştirim yapabileceklerini savunmaktadır.

Metin değiştirimi için temel olarak sadeleştirme, genişletme ve kolaylaştırma olmak üzere üç yaklaşım önerilmektedir (bk. Nation, 2001, s. 225-232; Sandom, 2013, s. 56-72). Sadeleştirmede yabancı/ikinci dil öğrencisi üzerindeki bilişsel yükün azaltılması amacıyla dil bilgisel ve sözcüksel açıdan daha basit ve kısa sözdizimsel değiştirimler yapılır. Sadeleştirme bu şekilde dilin sadeleştirilmesi olarak yapılabileceği gibi içeriğin sadeleştirilmesi olarak da yapılabilmektedir. Genişletme ise öğrencinin anlama düzeyini artırmak amacıyla metne açıklayıcı ifadeler ekleme işlemidir. Genişletmede özgün metindeki sözcükler ve yapılar korunarak anlaşılması zor olduğu düşünülen sözcük veya yapıların yanına açıklamalar eklenmektedir. Diğer bir değiştirim yolu olan kolaylaştırma ise resim, tablo, grafik, metin özetleri gibi farklı türde destekleyici unsurlar ekleyerek bir metnin okunmasını kolaylaştırma işlemidir. Alan yazınında en sık başvurulan metin değiştirim yollarının sadeleştirme ve genişletme olduğu belirtilmektedir (bk. Durmuş, 2013, s. 1297; Bölükbaş, 2015, s. 927; Özmen ve Kıran, 2022, s. 23).

Konyar ve Mercan (2021) ise Türkçe alan yazınında metin değiştirim için kullanılan yöntemlerden hareketle şu ölçütleri derlemiştir:

1. Koruma
2. Özetleme
3. Genişletme (Açıklama)
4. Silme
5. Sözcüksel değiştirme
6. Sözdizimsel değiştirme
7. Biçimsel değiştirme

Tüm bu metin değiştirim işlemlerinin öğreticiler tarafından nasıl yapıldığı değerlendirildiğinde uygulamaların yapısal ve sezgisel olmak üzere iki temel yaklaşıma dayandığı görülmektedir (Crossley, Allen & McNamara, 2012, s. 91). Yapısal yaklaşımda öğreticiler metinleri belirli sözcük listelerine, cümle uzunluğuna ve okunabilirlik düzeyine göre sadeleştirir. Sezgisel yaklaşımda ise değiştirim yapan kişiler bir yabancı dil öğreticisi, öğrencisi veya materyal yazarı olarak kendi tecrübelerinden yola çıkarak öğrencilerin hangi düzeyde neleri anlayabileceklerini göz önünde bulundurarak metni yeniden işler (Crossley vd., 2012, s. 91). Allen (2009, s. 586) bazı öğreticilerin yapısal yaklaşıma yeterince aşina olmamaları, yapısal yaklaşımın sınırlarını kısıtlayıcı bulmaları ya da metinleri hızlıca düzenlemek zorunda olmaları nedeniyle değiştirimleri genellikle sezgisel olarak gerçekleştirmeyi tercih ettiklerini belirtmektedir. Crossley vd.'ne (2011, s. 91) göre bu konuda yapılan çeşitli çalışmalar da İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde yayınevlerinin kılavuzlar sunmasına karşın metin değiştirim yapan kişilerin değiştirim sürecini sezgileri doğrultusunda yönettiklerini ve en sık kullanılan metin değiştirim stratejisinin sezgisel yaklaşım olduğunu belirtmektedir. Buna paralel olarak Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi alanına bakıldığında materyal hazırlanmasına yönelik düzeylere göre belirlenmiş sözcük listelerinin olmayışı, düzeylere göre dil bilgisi konularında tam bir uzlaşı sağlanamamış olması gibi nedenlerle yapısal yaklaşımın gerçekleştirilmesinde çeşitli zorluklarla karşılaşılmakta ve bu nedenle öğreticiler metin değiştirimlerini büyük ölçüde sezgisel olarak yapmaktadır. Benzer bir durum Türkçenin akademik amaçlı öğretiminde de görülmektedir.

Akademik amaçlı dil öğretimine yönelik olarak Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (2001) ilkelerine uygun olarak hazırlanan Global Scale of English (GSE) A2+ düzeyi itibariyle akademik becerilerin öğretilmesine başlanabileceğini göstermektedir (Pearson, 2022, s. 11). Ayrıca Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi alanında son dönemde yapılan araştırmalar da akademik Türkçe derslerinin genel amaçlı Türkçe öğretimi sürecine B1 düzeyinden itibaren dâhil edilmesinin önemli kazanımlar sağlayabileceğini ortaya koymaktadır (Yaşar, Özden ve Toprak, 2017; Konyar, 2019; Çelik, 2020; Güral, 2020; Göçen, 2021; Tüfekçioğlu, 2021; Dereli, 2023). Bu doğrultuda B1 ve B2 düzeyine yönelik akademik Türkçe derslerinde kullanılacak metinlerde düzeylere göre değiştirim yapılması ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Ayrıca Sayar (2023, s. 279) özellikle bağımsız dil yetkinliği düzeyi olarak nitelendirilen B2 düzeyinde lisans ve lisansüstü öğrencilerinin bölümlerinde kendi alanlarına özgü teknik söz varlığı ile karşılaşmadan önce genel akademik amaçlı söz varlığı bilgisine sahip olmalarının önemine vurgu yapmaktadır.

Diğer yandan Kaya ve Avşar (2024, s. 483) da Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimindeki metin sadeleştirme çalışmalarını inceledikleri araştırmalarında bu konuda en fazla B1 düzeyinde öğrencilere yönelik çalışma yapıldığını, bunu A1-A2 düzeylerinin izlediğini ve özellikle A2-B2 düzeylerinde edebi metinlere yönelik çok sayıda metin değiştirim çalışması bulunduğunu belirtmektedir. Ancak alan yazını incelendiğinde akademik Türkçe derslerine yönelik hazırlanacak metinlere yönelik bir metin değiştirim çalışmasının bulunmadığı dikkatleri çekmektedir.

Uluslararası alan yazınında, özellikle İngilizcenin akademik amaçlı dil öğretimi bağlamında metin değiştirimi üzerine yapılmış çok az sayıda çalışma bulunmaktadır (Baştürkmen & Shackleford, 2015; Glass & Oliviera, 2015, akt. Rets, Astruc, Coughlan & Stickler, 2022, s. 32-34). Bu çalışmaların dikkat çeken ortak bir sonucu öğreticilerin metin sadeleştirirken büyük oranda sözcüksel değiştirimden yararlandıkları, daha az yaygın sözcük ve ifadeleri öğrencilerin bilme olasılığı yüksek olan sözcük ve ifadelerle değiştirdikleridir. Bu çalışmalardan yola çıkarak Rets vd. (2022) İngilizcede akademik okuma metinlerinin sezgisel metin değiştirimlerden yola çıkarak İngilizcenin akademik amaçlı öğretimine yönelik sadeleştirme stratejilerinin belirlendiği bir araştırma gerçekleşmiştir. Rets vd. (2022) tarafından yapılan çalışmada sadece öğretici değiştirimleri odak alınmış, öğrencilerin metne yönelik yaşadıkları zorluklara ve bu değiştirimlerin öğrencide karşılık bulup bulmadığına bakılmamıştır. Çalışmanın sonucunda İngilizce akademik metinlerin sadeleştirilmesi için şu stratejilere ulaşılmıştır:

Biçime Yönelik Değiştirimler

- Sözcük sıklığına yönelik değiştirim yapma
- Sözdizimine yönelik değiştirim yapma
- Cümle bölme
- Edilgen-etken değiştirimi yapma
- Daha az kelimeyle ifade etme
- Duygu içeren sözcükler ekleme
- İsim-fiil değiştirimi yapma
- İsim tamlamalarını ayırma
- Paragraflara ayırma
- Cümleleri birleştirme

İçeriğe yönelik Değiştirimler

- Bilgiyi silme
- Açıklama ekleme

Bağdaşıklığa yönelik Değiştirimler

- Bağlaç/geçiş ifadeleri ekleme
- Düşüncelerin sırasını değiştirme
- Gönderimsel ifade değiştirimi yapma

Alan yazınındaki çalışmalar incelendiğinde metin değiştirim stratejilerinin yabancı/ikinci dil öğretiminde ders materyali hazırlama sürecinde önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir.

Bu doğrultuda Türkçenin akademik amaçlı öğretiminde öğreticilerin sezgisel olarak uyguladıkları değiştirim stratejilerinin de akademik Türkçe derslerine yönelik materyal geliştirme çalışmalarına katkı sağlayabileceği ortaya çıkmaktadır.

1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğreticilerin metin değiştirimine ilişkin sezgisel uygulamalarından hareketle Türkçenin akademik amaçlı öğretiminde kullanılabilecek değiştirim stratejilerini belirlemek ve bunları öğrencilerin okuma zorluklarıyla karşılaştırmalı olarak değerlendirmektir. Çalışma hem alandaki boşluğu doldurarak akademik Türkçe derslerine yönelik okuma metinleri hazırlanmasına kaynaklık etmesi hem de öğreticilerin metin değiştirimine yönelik yaklaşım ve tecrübelerinin öğrencilerin metin değiştirimine yönelik ihtiyaçları ile birlikte değerlendirilmesi bakımından önceki metin değiştirim çalışmalarından ayrılmaktadır. Ayrıca çalışma; öğreticilere akademik Türkçe derslerine yönelik metin değiştirim konusunda destek olmayı, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında verilen öğretici eğitimlerinde bu alandaki boşluğu doldurmayı hedeflemektedir. Bu amaçla çalışma aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aramaktadır:

1. Öğreticiler metin değiştirimi yaparken hangi stratejileri kullanmaktadır?
2. Öğrenciler metni okurken hangi noktalarda zorlanmaktadır?
3. Öğreticilerin değiştirim yaptıkları noktalar ve öğrencilerin zorluk yaşadıkları noktalar arasında nasıl bir uyum bulunmaktadır?

2. Yöntem

Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğreticilerinin akademik metinleri uyarlarken sezgisel olarak kullandıkları stratejilerin değerlendirildiği ve öğretici ile öğrenci arasındaki zorluk noktalarına ilişkin uyumun incelendiği bu çalışma nitel araştırma deseninde yürütülmüştür. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ve görüşme kullanılmıştır. Veriler değerlendirilirken frekans analizleri yapılmıştır.

2.1. Çalışma Grubu

Çalışmanın örneklemini Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi alanında çalışan 20 öğretici ve 2024-2025 eğitim-öğretim yılında İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi, İstanbul Aydın Üniversitesi ve İstanbul Teknik Üniversitesi Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezlerinde B2 düzeyine yeni başlamış 48 uluslararası öğrenci oluşturmaktadır. Bu çalışma için B2 düzeyinin başında olan öğrencilerin seçilmesinin nedeni, Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi alanında yapılan metin değiştirim çalışmalarının (Durmuş, 2013; Bölükbaş, 2015; Özmen, 2022) eşik düzey olarak adlandırılan B1 düzeyini tamamlamış öğrenciler için faydalı olduğunun düşünülmesidir. Çalışmaya tüm öğrenci ve öğreticiler gönüllü olarak katılım göstermişlerdir. Çalışmada yer alan öğretici grubunun yaş, cinsiyet, eğitim durumu ve Türkçe öğretme süresine ilişkin demografik dağılımı aşağıda sunulmuştur. Veriler frekans ve yüzde değerleriyle gösterilmiştir.

Tablo 1

Öğreticilerin Demografik Bilgileri

Kategori			f	%
Yaş	25-35 yaş arası		4	20
	35-45 yaş arası		14	70
	45 ve üzeri		2	10
Cinsiyet	Erkek		6	30
	Kadın		14	70
Eğitim	Lisans	Türk Dili ve Edebiyatı	11	55
		Türkçe Öğretmenliği	3	15
		Dilbilim	2	10
		Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	1	5
		İngilizce Öğretmenliği	1	5
		Karşılaştırmalı Edebiyat	1	5
		İngiliz Dili ve Edebiyatı	1	5
	Yüksek Lisans	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi	6	30
		Diğer (Türkçe Eğitimi, Türk Dili ve Edebiyatı vb.)	14	70
	Doktora	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi	10	50
		Diğer (Türkçe Eğitimi, Türk Dili ve Edebiyatı vb.)	8	40
		Doktora eğitimi yok	2	10
Tecrübe Süresi	1-5 yıl arası		5	25
	6-10 yıl arası		4	20
	11-15 yıl arası		7	35
	15 yıl ve üzeri		4	20

Tablo 1, araştırmaya katılan toplam 20 öğreticinin demografik özelliklerini (yaş, cinsiyet ve eğitim durumu) ortaya koymaktadır. Yaş dağılımı incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun 35-45 yaş aralığında (%70) olduğu görülmektedir. Cinsiyet açısından değerlendirildiğinde ise 14'ü kadın (%70), 6'sı (%30) erkek öğreticilerden oluşmaktadır. Katılımcıların tamamının yüksek lisans mezunu olduğu dikkat çekmektedir. Katılımcıların %30'unun yüksek lisans eğitimi, yarısının ise doktora eğitimi yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerinedir. Son olarak mesleki tecrübe açısından katılımcıların yarısından fazlasının (%55) 10 yıl ve üzeri deneyime sahip olduğu görülmektedir. Bu durum, grubun farklı deneyim düzeylerini dengeli biçimde içerdiğini göstermektedir.

Öğreticilere ek olarak çalışmaya katılan öğrencilere ilişkin demografik dağılım aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2

Öğrencilerin Demografik Bilgileri

Kategori		Frekans	Yüzde
Yaş	18-21 yaş arası	18	37,5
	22-24 yaş arası	15	31,3
	25-30 yaş arası	9	18,8
	30 ve üzeri	6	12,5
Cinsiyet	Erkek	17	35,4
	Kadın	31	64,6
Eğitim	Lisans	29	60,4
	Lisansüstü	19	39,6
Bölüm	Fen Bilimleri	17	35,4
	Sağlık Bilimleri	10	20,8

	Sosyal Bilimler	21	43,8
Ana Dili	Arapça	13	27,1
	Kazakça	5	10,4
	Rusça	4	8,3
	Endonezce	3	6,3
	Farsça	3	6,3
	Urduca	3	6,3
	Bengalce	1	2,1
	Çince	1	2,1
	İngilizce	1	2,1
	Japonca	1	2,1
	Korece	1	2,1
	Özbekçe	1	2,1
	Şona Dili	1	2,1
	Somalice	1	2,1
	Uygurca	1	2,1
Bilinen Diğer Diller	Bir yabancı dil	21	43,8
	İki yabancı dil	16	33,3
	Üç ve üzeri yabancı dil	11	22,9
Türkiye'de Yaşama Süresi	0 - 6 ay	14	29,2
	7 – 12 ay	26	54,2
	1 – 2 yıl	-	0
	2 – 3 yıl	3	6,3
	3 – 4 yıl	2	4,2
	4 ve üzeri yıl	3	6,3
Türkçe Öğrenme Süreleri	0 - 6 ay	20	41,74
	7 – 12 ay	21	43,8
	1 – 2 yıl	1	2,1
	2 – 3 yıl	3	6,3
	3 – 4 yıl	2	4,2
	4 ve üzeri yıl	1	2,1

Tablo 2 incelendiğinde, katılımcıların büyük çoğunluğunun 18–24 yaş aralığında (%68,75) yer aldığı ve kadın öğrencilerin (%64,60) çoğunluğu oluşturduğu görülmektedir. Eğitim düzeyi açısından çoğunluğu lisans öğrencileri (%60,40) oluşturmakla birlikte lisansüstü öğrenciler (%39,60) de dikkate değer bir orana sahiptir. Alan dağılımında çoğunluğu sosyal bilimler (%43,80) oluştururken fen bilimleri (%35,40) ve sağlık bilimleri (%20,80) alanlarından katılımcılar da bulunmaktadır. Ana dili açısından Arapça (%27,08) en yüksek orana sahip olup Farsça (%18,75), Kazakça (%10,43) ve Rusça (%8,34) gibi diller de belirli oranlarda yer almaktadır. Türkiye'de bulunma süresi incelendiğinde 7-12 ay (%54,17) en yaygın süre olarak öne çıkarken Türkçe öğrenme süresinde ise 7-12 ay (%43,75) ve 0–6 ay (%41,67) grupları birbirine yakın oranlarla dikkat çekmektedir. Bu sonuçlar, katılımcı grubun farklı özellikler bakımından çeşitlilik gösterdiğini ortaya koymaktadır.

2.2. Verilerin Toplanması

Bu nitel çalışmada veriler hem öğrencilerden hem de öğreticilerden toplanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2011, s. 39) nitel araştırmayı "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma" olarak tanımlar. Bu çalışmada veriler, metin değiştirim görevlerine ek olarak yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır.

Çalışmanın öğreticilerle olan aşamasında veri toplama araçları olarak metin değiştirim görevi ve demografik bilgi formunu da içeren yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Öğrencilerden toplanan veriler için ise demografik bilgi formu, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve öğrenci metin işaretleme görevi hazırlanmıştır.

Araştırmada kapsam geçerliliğinin sağlanması için çalışma öncesinde metin değiştirim görevi ve yarı yapılandırılmış görüşme formları için bir ölçme değerlendirme uzmanı ve iki Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi alanı uzmanı olmak üzere üç uzmandan görüş alınmıştır.

Verilerin toplanması sürecinde öncelikle metin değiştirim görevi olarak öğreticilere TÜBİTAK Bilim Teknik Dergisinden seçilen 392 ve 422 sözcüğe sahip iki okuma metni verilmiştir. Bu metinler çalışmanın devamında *Mavi Işık* ve *Vitaminler* isimleriyle anılacaktır. Öğreticilerden ilgili metinlerde, B2 düzeyinin başlarında sınıf içi ek okuma materyali olarak kullanılacak biçimde değiştirim yapmaları istenmiştir. Değiştirimler tamamlandıktan sonra öğreticilerle çevrim içi olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla kısa bir görüşme yapılmıştır. Bu görüşmede demografik bilgilerin alınmasının ardından öğreticilerin metin değiştirimine yönelik görüşlerini belirtmeleri ve yaptıkları değiştirimleri nedenleriyle birlikte açıklamaları istenmiştir. Yapılan görüşmeler kayda alınmıştır.

Öğreticiler metin değiştirimlerini yaparken aynı iki metin öğrencilere de verilerek onlardan zor buldukları sözcüklerin, cümlelerin ve paragrafların altını çizmeleri istenmiştir. Daha sonra öğrencilere, uygulanan metinlerin zorluğuna yönelik genel düşüncelerini anlamaya yönelik açık uçlu sorular içeren yarı yapılandırılmış bir görüşme ve demografik bilgi formu uygulanmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Veri toplama araçlarıyla hem öğrencilerden hem de öğreticilerden elde edilen veriler üzerinde içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi sürecinde ilk olarak öğreticilerle çevrim içi olarak yapılan yarı yapılandırılmış görüşme kayıtları deşifre edilip çözümlenmiştir. Her soru için verilen cevaplar araştırmacılar tarafından ayrı ayrı analiz edilmiş, ortak noktalar belirlenip çeşitli kodlar oluşturulmuş, daha sonra temalar altında toplanmıştır. Ardından temalar için iki farklı uzman görüşüne başvurulmuştur. Değerlendirmelerin güvenirliğinin hesaplanmasında Miles ve Huberman (1994, s. 64) tarafından sunulan "Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100" formülü kullanılmıştır. Saban (2008, s. 467) güvenirlik için uzman ve araştırmacı arasındaki uyumun %90 ve üzerinde olmasını gerektiğini belirtmiştir. Bu araştırmada Miles ve Huberman (1994, s. 64) formülüne göre elde edilen güvenirlik oranı "694 / (694 + 43) x100" hesaplamasından hareketle % 94.16 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu oran, araştırmanın güvenilir olduğunu göstermiştir.

Öğrencilerden elde edilen verilerin analizi sürecinde öğrenci metin işaretleme görevinden elde edilen veriler incelenerek Excel programında frekans ve yüzde hesapları yapılarak tablolaştırılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeden elde edilen veriler, güvenirliği sağlamak için araştırmacılar tarafından ayrı ayrı analiz edilmiş ve temalar altında toplanmıştır.

Öğreticilerin değiştirim yaptıkları noktalar ve öğrencilerin zorluk yaşadıkları noktalar arasındaki ilişkinin hesaplanması için ise öğrenciler tarafından zorluk yaşanan tüm kısımlar sözcük, cümle ya da paragraf fark etmeksizin bir Excel tablosunda listelenmiştir. Bu liste, her iki metin için de ayrı ayrı hazırlanmıştır. Sonrasında yaşanan zorlukların sıklığının belirlenmesi için öğrencilerin işaretlemeleri tek tek incelenerek zorluk yaşanan noktalar frekans değeri olarak bu listeye işlenmiştir. Bu listeleme işi tamamlandıktan sonra her iki metinde öğrencilerin zorluk yaşadığı noktaların frekansları toplanmış (*Mavi Işık*: f= 369, *Vitaminler*: f= 385) ve çoktan aza doğru sıralanmıştır. Yalnızca bir kez görülen (f= 1) zorluklar, hem tesadüfi olma ya da gözden kaçmış olma ihtimali hem de genellemeye uygun olmama riski taşıdığı için çalışmanın kapsamı dışında bırakılmıştır. Bu doğrultuda analizlerin *Mavi Işık* metni için f= 294, *Vitaminler* metni için f= 307 zorluk üzerinden yapılmasına karar verilmiştir. Bu eleme sürecinin ardından son aşamada, öğrencilerin zorlandıkları noktalar ile öğreticiler tarafından yapılan düzeltmeler arasındaki ilişkiyi analiz etmek amacıyla her iki metinde de en az iki öğrenci tarafından zorlayıcı bulunan ögeler temel alınarak bu noktaların öğreticiler tarafından düzeltilip düzeltilmediği incelenmiştir. Bu noktada, öğretici düzeltmeleri tek tek analiz edilmiş; her bir düzeltmenin, daha önce belirlenen zorluk noktalarıyla örtüşüp örtüşmediği değerlendirilmiş ve örtüştüğü durumlarda ilgili noktaya yeni bir frekans değeri ataması yapılmıştır.

Bu çalışmanın etik kurul onayı, İstanbul Bilgi Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurul Komisyonundan 08.10.2024 tarihinde 2024-4020-167 sayılı kararla alınmıştır.

3. Bulgular

Veri analizinin ardından elde edilen bulgular, araştırma soruları doğrultusunda üç başlık altında aşağıda sunulmuştur.

3.1. Öğreticilerin Metinlerde Değiştirim Yaparken Kullandıkları Stratejilere İlişkin Bulgular

Birinci araştırma sorusu kapsamında öğreticilerin B2 düzeyinde akademik Türkçe derslerinde kullanılmak üzere metinlerde yaptıkları değiştirimler incelenmiş ve yapılan değiştirimler araştırmacılar tarafından kategorilere ayrılmıştır. Öğreticilerin uyguladığı değiştirim stratejileri; Rets vd. (2022) tarafından yapılan metin değiştirim çalışmasında ortaya konulduğu şekliyle biçime, içeriğe ve bağdaşıklığa yönelik stratejiler olmak üzere üç temel başlık altında toplanmıştır. Rets vd. (2022) tarafından yapılan sınıflandırmadan farklı olarak da sözcük, cümle, paragraf düzeyi olarak alt gruplar eklenmiştir. Bu alt gruplandırma, öğreticilerin kullandığı değiştirim stratejilerini daha somut ve eyleme dönük bir şekilde analiz edilmesini sağlamaktadır. Biçim, içerik ve bağdaşıklık gibi başlıklar teorik bir çerçeve sunarken sözcük, cümle ve paragraf düzeyleri, öğreticilerin metne tam olarak nerede ve nasıl müdahale ettiğini göstermektedir. Böylece elde edilen bulguların, eğitim ortamında uygulanabilirliğinin artırıldığı düşünülmektedir. Aşağıdaki tablolarda uygulanan tüm stratejilerin hem biçim, içerik ve bağdaşıklık açısından hem de sözcük, cümle ve paragraf açısından dağılım yüzdeleri görülmektedir. Aşağıda bu değiştirim stratejileri, kullanım sıklıklarına göre çoktan aza doğru listelenmiştir:

Tablo 3

Öğreticiler Tarafından Uygulanan Değiştirim Stratejileri

Kategori	Düzey	Stratejiler	f	%
Biçime Yönelik (%71,38)	Sözcük Düzeyinde (%54,58)	Sıfat fiilden kurtarma	152	20,43
		Anlaşılır sözcükle değiştirme	107	14,38
		Deyimsel ifadeden kurtarma	51	6,86
		Akademik üsluba dönüştürme	29	3,90
		Sözcüğü koyu renkle öne çıkarma	22	2,96
		Daha akademik sözcükle değiştirme	22	2,96
		Dolaylı anlatımdan kurtarma	14	1,88
		Sözlükçe ekleme	7	0,94
		Edilgen yapıları dönüştürme	2	0,27
	Cümle Düzeyinde (%10,62)	Cümle bölme	45	6,05
		Noktalama işaretlerine yönelik değiştirim yapma	29	3,90
		Anlatım bozukluğunu giderme	5	0,67
	Sözcük/Cümle Düzeyinde (%6,18)	Daha basit bir dil bilgisi yapısı seçme	28	3,76
		Yeniden ifade etme	18	2,42
İçeriğe Yönelik (%21,64)	Sözcük/Cümle/Paragraf Düzeyinde (%17,34)	Silme	129	17,34
	Sözcük/Cümle Düzeyinde (%3,90)	Genişletme	29	3,90
	Cümle/Paragraf Düzeyinde (% 0,27)	Görsel veya tablo ekleme	2	0,27
	Sözcük Düzeyinde (%0,13)	Dipnot ekleme	1	0,13
Bağdaşıklığa Yönelik (%6,98)	Cümle/Paragraf Düzeyinde (%6,98)	Bağlaç/geçiş ifadelerine yönelik değiştirim yapma	23	3,09
		Birleştirme	12	1,61
		Gönderimsel düzeltme yapma	8	1,08
		Cümlenin yerini değiştirme	5	0,67
		Üslup devamlılığı sağlama	4	0,53

Tablo 3, öğreticiler tarafından yapılan toplam 737 değiştirimden en fazla kullanılan değiştirim stratejilerinin %72,05 oranıyla biçime yönelik değiştirimler olduğunu göstermektedir. İçeriğe yönelik değiştirimler tüm stratejilerin %21,84'ini, bağdaşıklığa yönelik değiştirimler ise %7,06'sını oluşturmaktadır.

3.1.1. Biçime Yönelik Değiştirimler

Öğreticiler tarafından yapılan değiştirimlerde biçime yönelik olarak 17 stratejinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu bölümde bu stratejilerin kapsamı ve her bir strateji için öğreticiler tarafından yapılan bir değiştirim örneği gösterilmiştir.

Biçime yönelik sözcük düzeyinde gerçekleştirilen değiştirimler incelendiğinde öğreticiler tarafından metinlerde en çok uygulanan stratejinin **sıfat fiilden kurtarma** olduğu görülmüştür. Sıfat fiiller, farklı ders kitapları kullanılsa da derslerde ağırlıklı olarak B2 düzeyinin ortalarına doğru işlenmektedir. Bu doğrultuda bazı öğreticiler tüm sıfat fiil içeren cümlelerde değiştirim yaparken bazıları ise sıfat fiillerin bir kısmını koruyup sıfat fiil içeren cümle sayısını azaltmayı tercih etmişlerdir. Sıfat fiil yerine öğreticilerin *-DAki* eki getirme, cümlenin anlamını bozulmuyorsa sadece sıfat fiili cümleden çıkarma, sıfat fiile karşılık aynı anlama gelebilecek bir sözcük kullanma veya çekimli fiile dönüştürme gibi alternatif dil

yapıları kullandıkları görülmektedir. Örnekte birden fazla sıfat fiil içeren bir cümledeki değiştirim önerisi görülmektedir:

> Özgün cümle: *Danimarka'dan **bildirilen** yeni bir araştırmada kanında D vitamini seviyesi normalden fazla **bulunanlarda** felç veya koroner arter hastalığına bağlı ölüm riskinin belirgin şekilde arttığı saptandı.*
>
> Değiştirim önerisi: *Danimarka'**daki** yeni bir araştırmada kanında D vitamini seviyesi normalden fazla **hastalarda** felç veya koroner arter hastalığına bağlı ölüm riskinin belirgin şekilde arttığı saptandı. (Ö1)*

Sözcük düzeyinde biçime yönelik olarak gerçekleştirilen değiştirimlerden en çok kullanılan ikinci strateji **anlaşılır sözcükle değiştirme**dir. Öğreticiler öğrencilerin düzeyini dikkate alarak sıklığı az olan sözcükleri, sıklığı fazla olan sözcüklerle değiştirmeyi uygun gördüklerini ifade etmiştir. Aşağıda özgün cümlede yer alan "tekinsiz" sözcüğü Ö8 tarafından öğrencilerin bildiklerinden emin olduğu, sıklıkla karşılaştıklarını düşündüğü "zararlı" sözcüğüyle değiştirilmiştir:

> Özgün cümle: *Mobil cihazlardan, bilgisayar ekranlarından, televizyonlardan yayılan o tuhaf ve **tekinsiz** mavi ışık yüzlerini aydınlatırken insanlar durumun ciddiyetinin farkında olmayabilir, ama uzmanlar uyarıyor.*
>
> Değiştirim önerisi: *Mobil cihazlardan, bilgisayar ekranlarından, televizyonlardan yayılan o tuhaf ve **zararlı** mavi ışık yüzlerini aydınlatırken insanlar durumun ciddiyetinin farkında olmayabilir, ama uzmanlar uyarıyor. (Ö8)*

Deyimsel ifadeden kurtarma stratejisi, sözcük düzeyinde sıklıkla uygulanmış diğer bir değiştirimdir. Bu stratejide öğreticiler cümledeki anlaşılması güç olan mecazlı ifadeler, kalıp sözler veya deyimlerden oluşan deyimsel ifadeleri korumak yerine bu deyimsel ifadeleri değiştirme eğilimindedir. Aşağıdaki örnekte "altüst etmek" deyiminin Ö3 tarafından öğrencilerin önceki düzeylerden bildikleri "bozmak" fiili ile değiştirildiği görülmektedir:

> Özgün cümle: *Karanlık ortamlardaki parlak mavi-mor ışık beynimizin kimyasını **altüst ediyor**.*
>
> Değiştirim önerisi: *Karanlık ortamlardaki parlak mavi-mor ışık beynimizin kimyasını **bozuyor**. (Ö3)*

Sözcük düzeyinde uygulanan biçime yönelik diğer bir değiştirim, **akademik üsluba dönüştürme** stratejisidir. Öğreticiler akademik Türkçe bağlamında sunulacak metinlerdeki ifadelerin, akademik üsluba uygun olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda öğreticiler, gerçek bilgiye işaret eden cümlelerde isim ve sıfatlara kesinlik kazandırmak amacıyla *-DIr* bildirme ekini eklemiş, *-yor* zaman ekinin yerine ise bu ekin daha resmi

kullanımı olan *-mAktA+dIr* eklerini kullanmışlardır. Aşağıda zamana ilişkin *-yor* ekinin, *-mektedir* olarak düzeltildiği bir örnek görülmektedir:

> Özgün cümle: *Uyku düzenindeki bozukluklar özellikle okul çağındaki çocuklarda ve gençlerde (6-19 yaş aralığı) kısa ve uzun vadede birçok ciddi sorunu da beraberinde* ***getiriyor*****.**
>
> Değiştirim önerisi: *Uyku düzenindeki bozukluklar özellikle okul çağındaki çocuklarda ve gençlerde (6-19 yaş aralığı) kısa ve uzun vadede birçok ciddi sorunu da beraberinde* ***getirmektedir*****.** *(Ö7)*

Öğreticilerin diğer bir strateji olarak öğrencilerin düzeyinin üzerinde olan veya sık kullanıma sahip olmayan sözcükler için **sözcüğü koyu renkle öne çıkarma**yı tercih ettikleri görülmüştür. Bu stratejiyle bilinmeyen bir sözcüğün metinden silinmesi yerine öğrencinin bu sözcüklerin yeni bir sözcük olduğunu görmesinin, sözlüğe bakmasının ve derste metni okurken bu sözcüğün vurgulanmasının faydalı olacağı belirtilmektedir. Aşağıdaki örnekte bu strateji doğrultusunda Ö14'ün akademik metinlerde sıklıkla kullanılan "saptamak" fiilini metinden çıkarmak yerine metinde öne çıkardığı bir cümle görülmektedir:

> Özgün cümle: *Zaten vitamin düzeylerinizde eksiklik saptanırsa doktorunuz bu eksikliği gidermek için gereken takviyeyi yapacaktır.*
>
> Değiştirim önerisi: *Zaten vitamin düzeylerinizde eksiklik* ***saptanırsa*** *doktorunuz bu eksikliği gidermek için gereken takviyeyi yapacaktır. (Ö14)*

Öğreticilerin akademik Türkçe öğretimi bağlamında sözcük düzeyinde gerçekleştirdikleri değiştirimlerden biri de **daha akademik sözcükle değiştirme**dir. Öğreticiler; bu stratejide günlük dilde sıkça kullanılan bir sözcüğü, akademik alanlarda kullanılan eş ya da yakın anlamlı bir sözcükle değiştirmeyi tercih etmişlerdir. Örneğin aşağıdaki cümlede görüldüğü üzere Ö2, günlük dilde kullanılan "görebiliyoruz" ifadesi yerine "görebilmemizi sağlar" biçiminde değiştirim yapmıştır:

> Özgün cümle: *Yeni nesil teknolojiyle üretilen akıllı telefon, tablet ve bilgisayar ekranlarından yayılan parlak mavi-mor ışık o kadar etkili ki güneşli bir günde bile o ekranları rahatça* ***görebiliyoruz.***
>
> Değiştirim önerisi: *Yeni nesil teknolojiyle üretilen akıllı telefon, tablet ve bilgisayar ekranlarından yayılan parlak mavi-mor ışık o kadar etkili ki güneşli bir günde bile o ekranları rahatça* ***görebilmemizi sağlar.*** *(Ö2)*

Öğreticilerin metni daha anlaşılır kılmak için uyguladıkları sözcük düzeyindeki bir diğer strateji **dolaylı anlatımdan kurtarma**dır. "Sıfat fiilden kurtarma" stratejisi kadar sıklıkta olmasa da öğreticilerden bazıları dolaylı anlatımları "demek" fiili ile sadeleştirme yoluna

gitmişlerdir. Aşağıda bu stratejiye verilen örnekte "geldiğini haber veriyor" ifadesi için Ö5'in "geldi diyor" biçiminde değiştirim yaptığı görülmektedir:

> Özgün cümle: *İşte bu hormonlardan biri olan melatonin de karanlıkta salgılanarak vücudumuza artık uyku vaktinin **geldiğini haber veriyor.***
>
> Değiştirim önerisi: *İşte bu hormonlardan biri olan melatonin de karanlıkta salgılanarak vücudumuza artık uyku vakti **geldi diyor**. (Ö5)*

Sözcük düzeyinde bazı öğreticiler, sıklığı düşük olan sözcüklerin ve özellikle terimlerin silinmesinin metnin anlamını bozabileceği düşüncesiyle bu sözcüklerin özgün hâli ile korunmaları gerektiğini dile getirerek metnin sonuna **sözlükçe ekleme** stratejisini uygulamışlardır. Metnin altına ilgili sözcüklerin metindeki anlamını içeren bir sözlükçe eklemiş ve bu şekilde metinlerin okunmasını kolaylaştırma yoluna gitmişlerdir. Böylece öğrenciler sözcüğün metindeki anlamına yöneltilerek öğrencilerin sözcüğün farklı bir anlamı ile karşılaşması engellenmiş, ayrıca terimlerin anlamları sözlükçe aracılığıyla öğrencilerin anlayacağı biçiminde ifade edilmiştir:

> Özgün cümle: *Benzer şekilde 2011'de 35.533 sağlıklı erkek üzerinde yapılan bir çalışmada E vitamini ve **selenyum** tabletlerinin prostat kanseri riskini %17 oranında artırdığı bildirildi.*
>
> Değiştirim önerisi:
>
> ***Sözlükçe:***
>
> ***Selenyum:** Besinlerle alınan önemli bir mineral. (Ö11)*

Türkçe öğretimi uygulama ve araştırma merkezlerinde farklı ders kitaplarının kullanılması nedeniyle dil bilgisi konularının sırası da değişkenlik gösterebilmektedir. Bu nedenle sıfat fiil ve dolaylı anlatım konuları, çoğunlukla kitaplarda B2 düzeyinin ortasından itibaren verilirken edilgen yapıların öğretimi bazı kurumlarda daha erken olabilmektedir. Bu doğrultuda sözcük düzeyinde son olarak öğreticilerin küçük bir kesimi tarafından metnin zorluk düzeyinin düşürülerek anlaşılabilirliğinin artırılması için edilgen yapıların etken yapıldığı **edilgen yapıları dönüştürme** stratejisi kullanılmıştır:

> Özgün cümle: *Finlandiya'da yapılan bir çalışmada ise sigara içen 29.133 kişinin bir kısmına beta karoten **verildi.***
>
> Değiştirim önerisi: *Finlandiya'daki bir çalışmada ise 29.133 kişinin bir kısmına beta karoten **verdiler.** (Ö3)*

Biçime yönelik değiştirimler kapsamında öğreticiler tarafından cümle düzeyinde de bazı değiştirimler yapılmıştır. Bu düzeyde en sık uygulanan stratejinin **cümle bölme** olduğu görülmüştür. Bu değiştirim stratejisi; çok sayıda isim, sıfat ve zarf fiil içeren uzun cümlelerin

anlaşılır kılınması amacıyla iki veya üç kısa cümleye bölünmesi olarak ifade edilebilir. Aşağıda uzun bir cümlenin iki ayrı cümleye bölündüğü bir değiştirim örneği yer almaktadır:

Özgün cümle: *O dönemde Nobel Ödüllü bilim insanı Linus Pauling özellikle antioksidan özelliği olan vitamin tabletlerinin gribe, soğuk algınlığına, kansere, yaşlılığın geciktirilmesine ve hatta AIDS'e bile çare olabileceğini öne sürmüştü.*

Değiştirim önerisi: *Nobel Ödüllü bilim insanı Linus Pauling, özellikle antioksidan özelliği olan vitamin tabletlerinin birçok hastalığa iyi geldiğini savunmuştu. Bunların arasında grip, soğuk algınlığı, kanser, yaşlılığın geciktirilmesi hatta AİDS bile var. (Ö19)*

Öğreticilerin cümle düzeyinde yaptıkları değiştirimlerden bir diğeri ise **noktalama işaretlerine yönelik değiştirim yapma** stratejisidir. Bazı özgün metinlerde noktalama işaretlerine yönelik birbirinden farklı ve yanlış kullanımlar olması nedeniyle öğreticiler ilgili metinlerde noktalama işaretlerine yönelik ekleme veya çıkarma yapmışlardır. Aşağıdaki örnekte görüldüğü iki nokta ve tırnak işareti kullanımına yönelik bir değiştirim görülmektedir:

Özgün cümle: *Kanser hastalarının hatta sağlıklı bireylerin en sık sorduğu sorulardan biridir: Düzenli olarak her gün vitamin hapı kullanalım mı? Bu sorunun cevabını hemen verelim: Hayır.*

Değiştirim önerisi: *Kanser hastalarının hatta sağlıklı bireylerin en sık sorduğu sorulardan biridir: **"Düzenli olarak her gün vitamin hapı kullanalım mı?"** Bu sorunun cevabını hemen verelim: Hayır. (Ö9)*

Uygulanan metinler editöryel süreçlere sahip, tanınmış dergilerden seçilmiş olmasına rağmen öğreticiler metinlerde anlatıma ilişkin az da olsa mantık hataları içeren, özne eksikliğinden veya tamlamalarla ilgili yanlışlardan kaynaklanan bazı anlatım bozuklukları ile karşılaşmışlardır. Bu doğrultuda değiştirim yaparken anlatımdaki sorunlara müdahale etmek amacıyla cümle düzeyinde bazı biçimsel değiştirimler için **anlatım bozukluğunu giderme** stratejisini uygulamışlardır. Aşağıdaki cümlede tamlanan ekinin kullanılmaması nedeniyle ortaya çıkan anlatım bozukluğunun giderilmesi için "geçirmek" sözcüğünün "geçirmesi" olarak düzeltildiği görülmektedir:

Özgün cümle: *Bu durumda, özellikle çocukların ve gençlerin kabul etmesi ne kadar zor olsa da, uyku öncesinde telefonlarla ve tabletlerle fazla zaman **geçirmek** aslında hiç de iyi değil.*

Değiştirim önerisi: *Bu durumda, özellikle çocukların ve gençlerin kabul etmesi ne kadar zor olsa da, uyku öncesinde telefonlarla ve tabletlerle fazla zaman **geçirmesi** aslında hiç de iyi değil. (Ö2)*

Öğreticilerin biçime yönelik değiştirimlerde hem sözcük hem de cümle düzeyinde uyguladıkları stratejilere bakıldığında, ileri düzey dil bilgisel kalıpların yerine aynı anlamı veren **daha basit bir dil bilgisi yapısının seçilmesi**nin sıklıkla gerçekleştirildiği

görülmektedir. Öğreticiler *D-AOBM TC*'de (2021, s. 40) bağımsız dil düzeyi olarak belirtilen B2 düzeyinde dil bilgisel zorluğun giderilmesi için zarf fiiller gibi ileri düzeyde öğretilen bazı dil bilgisel ifadeler için sadeleştirme yapma eğilimi göstermektedir. Aşağıdaki cümlede Ö20'nin "olmadığı halde" ifadesi yerine aynı anlamı veren "yokken" yapısını kullanmayı tercih ettiği görülmektedir:

> Özgün cümle: *Çoğu kişi hiç ihtiyacı **olmadığı halde** bu hapları çerez gibi yutuyordu.*
>
> Değiştirim önerisi: *Çoğu kişi hiç ihtiyacı **yokken** bu hapları çerez gibi yutuyordu. (Ö20)*

Son olarak hem sözcük hem de cümle düzeyinde görülen diğer bir strateji ise **yeniden ifade etme**dir. Öğreticiler bazı sözcükler, sözcük grupları ve cümleler için kullandıkları bu strateji ile cümlelerin daha anlaşılır hâle getirilmesi için B2 düzeyinin dil bilgisi konularına uygun ve sık kullanıma sahip sözcüklerle cümleleri yeniden yazarak ifade etme yoluna gitmişlerdir. Aşağıdaki cümlelerde Ö11'in özgün cümlenin bütününe yönelik değiştirim yaparak cümleyi kendi cümleleri ile yeniden ifade etmeyi tercih ettiği görülmektedir:

> Özgün cümle: *Sonuç olarak sansasyonel konuşan, popülist söylemlerle bildiklerini, sanki kesin ve mutlak doğru bilgiymiş gibi sunanların önerilerine uymadan önce bir değil, bin kere düşünmek gerek.*
>
> Değiştirim önerisi*: Sonuç olarak sürekli çarpıcı açıklamalar yapan, kendi sözlerinin tek doğru olduğunu iddia eden kişiler konusunda dikkatli olmak gerek. Önerilerine uymadan önce iki kere düşünmeli. (Ö11)*

3.1.2. İçeriğe Yönelik Değiştirimler

Öğreticiler değiştirim yaparken metnin içeriğine yönelik gerek metnin içeriğini sadeleştirme gerekse içeriği daha anlaşılır hâle getirmek için bazı genişletme ve kolaylaştırma yöntemlerinden yararlanmışlardır. İçeriğe yönelik sözcük, cümle ve paragraf olmak üzere tüm düzeylerde en fazla uygulanan değiştirim **silme** stratejisi olmuştur. Bu strateji; metnin anlamını etkilemeyen ve metinde fazla olduğu düşünülen bazı sözcük, sözcük öbeği, cümle ya da paragrafın çıkarılması anlamına gelmektedir. Aşağıdaki örnek cümlede görüldüğü üzere, öğreticiler anlamın açık ve anlaşılır olmasını gözeterek metni mümkün olduğunca sade ve öz bir biçimde ifade etmeye çalışmaktadır. Bu doğrultuda Ö2 de "multivitamin" ve "vitamin" sözcüklerinden sonra gelen "tablet" sözcüğünü gereksiz bulmuş ve sadeleştirmeyi tercih etmiştir:

> Özgün cümle: *ABD Ulusal Kanser Enstitüsü bir çalışma sonucunda 2007'de **multivitamin içerikli tablet** kullanan erkeklerde prostat kanserine bağlı ölüm riskinin **vitamin tableti** kullanmayanlardan 2 kat fazla olduğunu bildirdi.*
>
> Değiştirim önerisi: *ABD Ulusal Kanser Enstitüsü bir çalışma sonucunda 2007'de **multivitamin** kullanan erkeklerde prostat kanserine bağlı ölüm riskinin **vitamin***

kullanmayanlardan 2 kat fazla olduğunu bildirdi. (Ö2)

Metin değiştirimine ilişkin literatürde öne çıkan yöntemlerde biri olan **genişletme** de öğreticilerin bu çalışmada içeriğe yönelik hem sözcük hem de cümle düzeyinde sıkça uyguladıkları diğer bir strateji olmuştur. **Silme** stratejisinin aksine genişletmede öğreticiler metinde anlamın zor veya belirsiz olduğunu düşündükleri yerlere sözcük veya cümle eklemişlerdir. Aşağıdaki örnek cümlede "sorun" sözcüğünün cümlede çağrıştırabileceği farklı anlamlara karşı "sorun"un ne olduğunun açık bir şekilde ortaya konulması için "sağlık sorunu" olarak genişletildiği görülmektedir:

Özgün cümle: *Uyku düzenindeki bozukluklar özellikle okul çağındaki çocuklarda ve gençlerde (6-19 yaş aralığı) kısa ve uzun vadede birçok ciddi **sorunu** da beraberinde getiriyor.*

Değiştirim önerisi: *Uyku düzenindeki bozukluklar özellikle okul çağındaki çocuklarda ve gençlerde (6-19 yaş aralığı) kısa ve uzun vadede birçok ciddi **sağlık sorununu** da beraberinde getiriyor. (Ö2)*

İçeriğe yönelik öğreticiler tarafından gerçekleştirilen diğer bir strateji ise **görsel/tablo ekleme**dir. Bu strateji, yazılı metnin sözcük sayısını artırmadan görsel veya tablo yardımıyla metnin anlaşılmasını kolaylaştırmayı amaçlamaktadır. Aşağıdaki örnekte Ö20 tarafından uzun bir paragraf şeklinde verilen açıklamaların yanına bir tablo sunularak metnin somut ve daha kolay anlaşılır hâle getirilmeye çalışıldığı görülmektedir:

Özgün cümle: *Benzer şekilde 2011'de 35.533 sağlıklı erkek üzerinde yapılan bir çalışmada E vitamini ve selenyum tabletlerinin prostat kanseri riskini %17 oranında artırdığı bildirildi. Finlandiya'da yapılan bir çalışmada ise sigara içen 29.133 kişinin bir kısmına beta karoten verildi. Sonuç ne mi oldu? Akciğer kanseri oranı beta karoten kullanan bireylerde kullanmayanlara göre %16 fazlaydı. Başka bir bilimsel çalışmada on yıl süresince bir çeşit B vitamini olan folik asit kullanan menopoz sonrası kadınlarda meme kanseri görülme oranı kullanmayanlardan %20 fazlaydı. Bir diğer çalışmada da, beta karoten ve A vitamini hapları kullanan erkeklerde akciğer kanseri %28 artış gösterdi. Çalışmanın dördüncü yılında saptanan bu ölümcül sonuç nedeniyle çalışma hemen durduruldu.*

Değiştirim önerisi: (Ö20)

Çalışma Grubu Özelliği	***Kullanılan Takviye***	***Sonuç***
35.533 sağlıklı erkek	*E vitamini v Selenyum*	*Prostat kanseri riskini %17 artırdı.*
29.133 sigara içen birey	*Beta Karoten*	*Akciğer kanseri oranı %16 daha fa laydı.*
Menopoz sonrası	*Folik Asit (B vitamini)*	*Meme kanseri görülme oranı %20*

kadınlar		*daha fazlaydı.*
Erkekler	*Beta Karoten ve A Vit mini*	*Akciğer kanseri %28 arttı.*

Son olarak bu kategoride içeriğin daha iyi anlaşılmasına yönelik olarak sözcük düzeyinde tek bir strateji uygulanmıştır. Sadece bir öğretici tarafından uygulanan bu strateji **dipnot ekleme**dir. Akademik içerikli metinler sıklıkla belirli alanlara özgü terimler içermektedir. Dipnot ekleme stratejisi, akademik metinlerin bütünlüğünü ve akışını bozmadan, anlaşılması güç olan kavramların açıklanmasını sağlayan bir yöntem olarak tanımlanabilir. Aşağıdaki örnekte Ö15, *Vitaminler* adlı metinde geçen "sirkadiyen ritim" kavramını öğrenciler için anlaşılır kılmak için dipnot ekleme yoluna gitmiştir:

Özgün cümle: *İnsan vücudu **sirkadiyen ritim** sayesinde tüm biyokimyasal işlemleri ve psikolojik davranışları 24 saatlik zamana uyumlu bir şekilde düzenliyor.*

Değiştirim önerisi: *İnsan vücudu **sirkadiyen ritim*** sayesinde tüm biyokimyasal işlemleri ve psikolojik davranışları 24 saatlik zamana uyumlu bir şekilde düzenliyor.*

**Vücudun 24 saatlik bir güne göre izlediği düzen. (Ö15)*

3.1.3. Bağdaşıklığa Yönelik Değiştirimler

Bağdaşıklık, akademik metinlerdeki mantıksal düzen ve akışın sağlanması ve okurun metni takibini kolaylaştırması bakımından önemli bir araçtır. Bu nedenle öğreticiler de metinlerde yaptıkları tüm değiştirimlerde cümle ve paragraf düzeyinde bağdaşıklık unsurlarına dikkat çekmişler, sözcük düzeyinde değiştirim yapmamışlardır.

Metinlerde bağdaşıklığa yönelik en çok yapılan değiştirim **bağlaç/geçiş ifadelerine yönelik değiştirim yapma** biçimindedir. Bu strateji ile öğreticiler metinlerdeki akıcılığı ve anlam bütünlüğünü sağlamak için ihtiyaç görülen yerlere bağlaç/geçiş ifadesi ekleme, uygun bulunmayan bir bağlacı/geçiş ifadesini çıkarma ya da düzeye uygun bir bağlaçla değiştirme yoluna gitmişlerdir. Aşağıda özgün metinde arka arkaya gelen cümlelerin anlam bütünlüğünü güçlendirmek ve metnin anlaşılırlığını artırmak amacıyla metne neden-sonuç ilişkisi kuran "bu sebeple" bağlacının eklendiği görülmektedir:

Özgün cümle: *Vitamin eksikliği olmayan, dengeli beslenen, sofrasından taze sebze ve meyveleri eksik etmeyen bireylerin fazladan kullanacağı bazı vitamin hapları bırakın faydalı olmayı, sağlık açısından son derece tehlikeli sonuçlara neden olabilir. Serbest radikallerle ilgili bilimsel olarak doğruluğu ispatlanmamış birtakım hipotezlere dayanan ve başta C vitamini kullanımı ile 1970'li yıllarda başlayan bu tehlikeli modayı bir an önce etkili kampanyalarla sona erdirmek gerekiyor.*

Değiştirim önerisi: *Vitamin eksikliği olmayan, dengeli beslenen, sofrasından taze sebze ve meyveleri eksik etmeyen bireylerin fazladan kullanacağı bazı vitamin hapları bırakın faydalı olmayı, sağlık açısından son derece tehlikeli sonuçlara neden olabilir. **Bu sebeple***

serbest radikallerle ilgili bilimsel olarak doğruluğu ispatlanmamış birtakım hipotezlere dayanan ve başta C vitamini kullanımı ile 1970'li yıllarda başlayan bu tehlikeli modayı bir an önce etkili kampanyalarla sona erdirmek gerekiyor. (Ö13)

Bağdaşıklığa yönelik sıklıkla yapılan diğer bir strateji olan **birleştirme** ise metnin anlam bütünlüğünün sağlanması ve metnin anlaşılmasını kolaylaştırması amacıyla bazı cümle veya paragrafların birleştirilmesi olarak tanımlanabilir. Öğreticiler cümle ve paragraflarda metni uzatan ifadeleri anlamı bozmayacak şekilde birleştirmişlerdir. Örnek cümlede metinde geçen çalışma ile ilgili "varılan sonucun aynı olması" vurgusu kaldırılmış, onun yerine iki cümle birleştirilerek doğrudan çalışmanın varılan sonucu verilmiştir:

Özgün cümle: *Son yıllarda elektronik cihaz kullanımının uykuya etkisini araştıran çok sayıda çalışma yapılıyor.* ***Varılan sonuç hep aynı... Telefon,*** *tablet, bilgisayar gibi elektronik cihazların ekranlarından yayılan mavi ışık uykuya hiç iyi gelmiyor.*

Değiştirim önerisi: *Son yıllarda elektronik cihaz kullanımının uykuya etkisini araştıran çok sayıda çalışma yapılıyor.* ***Varılan sonuç telefon,*** *tablet, bilgisayar gibi elektronik cihazların ekranlarından yayılan mavi ışığın uykuya hiç iyi gelmediğini gösteriyor. (Ö8)*

Akademik metinlerde cümleler arası bağlantının bazı gönderimsel ifadeler kullanılarak birbirine bağlanması önemli bir yer tutmaktadır. Öğreticilerden bazıları da metinlerde değiştirim yaparken metnin akıcılığının artırılması ve daha kolay anlaşılabilmesi için **gönderimsel düzeltme yapma** stratejisine başvurmuşlardır. Bu amaçla bir önceki cümlede geçen kişi, kavram veya duruma gönderim ifadeleri ekledikleri görülmektedir. Ö19 tarafından yapılan değiştirimde "çalışmanın sonucunda" ifadesi yerine cümle bölünerek ikinci cümleye "çalışma"nın vurgulandığı bir gönderimsel ifade eklenmiştir:

Özgün cümle: *ABD Ulusal Kanser Enstitüsü bir çalışma sonucunda 2007'de multivitamin içerikli tablet kullanan erkeklerde prostat kanserine bağlı ölüm riskinin vitamin tableti kullanmayanlardan 2 kat fazla olduğunu bildirdi.*

Değiştirim önerisi: *ABD Ulusal Kanser Enstitüsü 2007'de bir çalışma yaptı.* ***Bu çalışmaya göre,*** *multivitamin içerikli tablet kullanan erkeklerde prostat kanserine bağlı ölüm riskinin vitamin tableti kullanmayanlardan 2 kat fazlaydı. (Ö19)*

Cümlelerin/paragrafların yerini değiştirme stratejisi de öğreticilerin akademik metinlerdeki bağdaşıklığa yönelik uyguladıkları değiştirim stratejilerinden biridir. Öğreticilerden bazıları, metindeki ifadelerin akademik üsluba daha uygun hâle getirilmesi ve metin içi tutarlılığın sağlanması amacıyla cümlelerin ve paragrafların yerlerini değiştirmişlerdir. Buna örnek olarak Ö8, ikinci paragrafın başında yer alan soru cümlesini başa alarak buna uygun şekilde cümlelerin ve paragrafların yerlerinde değiştirim yapmıştır:

Özgün cümle:

Son yıllarda elektronik cihaz kullanımının uykuya etkisini araştıran çok sayıda çalışma yapılıyor. Varılan sonuç hep aynı... Telefon, tablet, bilgisayar gibi elektronik cihazların ekranlarından yayılan mavi ışık uykuya hiç iyi gelmiyor. Uyku düzenindeki bozukluklar özellikle okul çağındaki çocuklarda ve gençlerde (6-19 yaş aralığı) kısa ve uzun vadede birçok ciddi sorunu da beraberinde getiriyor.

Gece geç saatte ellerinde telefonlar, tabletler sürekli mesajlaşan, ekranlara kilitlenip kalan insanların yüzüne yansıyan mavi ışık hiç dikkatinizi çekti mi? …

Değiştirim önerisi:

Gece geç saatte ellerinde telefonlar, tabletler sürekli mesajlaşan, ekranlara kilitlenip kalan insanların yüzüne yansıyan mavi ışık hiç dikkatinizi çekti mi? …

Özellikle son yıllarda elektronik cihaz kullanımının uykuya etkisini araştıran çok sayıda çalışma yapılmaktadır. Varılan sonuç, telefon, tablet, bilgisayar gibi elektronik cihazların ekranlarından yayılan mavi ışığın uykuya hiç iyi gelmediğini söylemektedir. Uyku düzenindeki bozukluklar özellikle okul çağındaki çocuklarda ve gençlerde (6-19 yaş aralığı) birçok ciddi sorunu da beraberinde getirmektedir. (Ö8)

Bağdaşıklığa yönelik değiştirimlerde son olarak **üslup devamlılığı sağlama** stratejisinin kullanıldığı görülmektedir. Üslup devamlılığı, metin içerisinde kullanılan bir terimin metin boyunca aynı biçimiyle kullanılmasına karşılık gelmektedir. Aşağıdaki örnekte Ö17 başlıkta "hap" sözcüğü geçtiği için metnin genelinde ana fikre uygun olarak tek sözcük seçimi yapılmasını önermektedir:

Özgün cümle:

Başlık: ***Vitamin haplarındaki*** *tehlikenin farkında mısınız?*

Metin: *O dönemde Nobel Ödüllü bilim insanı Linus Pauling özellikle antioksidan özelliği olan* ***vitamin tabletlerinin*** *gribe, soğuk algınlığına, kansere, yaşlılığın geciktirilmesine ve hatta AIDS'e bile çare olabileceğini öne sürmüştü.*

Değiştirim önerisi:

Başlık: ***Vitamin haplarındaki*** *tehlikenin farkında mısınız?*

Metin: *O dönemde Nobel Ödüllü bilim insanı Linus Pauling özellikle antioksidan özelliği olan* ***vitamin haplarının*** *gribe, soğuk algınlığına, kansere, yaşlılığın geciktirilmesine ve hatta AIDS'e bile çare olabileceğini öne sürmüştü. (Ö17)*

Özetle birinci araştırma sorusu ışığında öğreticiler tarafından sezgisel yöntemle yapılan 737 değiştirim, 23 başlık altında toplanarak Türkçenin akademik amaçlı öğretimine yönelik metin değiştirim süreçlerinde kullanılabilecek stratejiler örnekleriyle birlikte sunulmuştur. Söz

konusu stratejiler, uygulama sıklıkları dikkate alınarak kontrol listesi niteliğinde aşağıdaki şekilde sıralanmıştır.

Tablo 4

Öğretici Değiştirimlerinden Hareketle Geliştirilen Kontrol Listesi

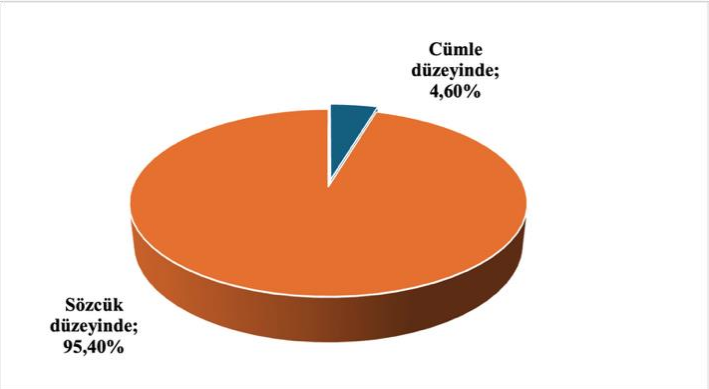
Biçime Yönelik Stratejiler	Sıfat fiilden kurtarma
	Anlaşılır sözcükle değiştirme
	Deyimsel ifadeden kurtarma
	Cümle bölme
	Akademik üsluba dönüştürme
	Noktalama işaretlerine yönelik değiştirim yapma
	Daha basit bir dil bilgisi yapısı seçme
	Sözcüğü koyu renkle öne çıkarma
	Daha akademik sözcükle değiştirme
	Dolaylı anlatımdan kurtarma
	Sözlükçe ekleme
	Anlatım bozukluğunu giderme
	Edilgen yapıları dönüştürme
	Yeniden ifade etme
İçeriğe Yönelik Stratejiler	Silme
	Genişletme
	Görsel/tablo ekleme
	Dipnot ekleme
Bağdaşıklığa Yönelik Stratejiler	Bağlaç/geçiş ifadelerine yönelik değiştirim yapma
	Birleştirme
	Gönderimsel düzeltme yapma
	Cümlelerin yerini değiştirme
	Üslup devamlılığını sağlama

3.2. Öğrencilerin Zorluk Yaşadıkları Noktalara Yönelik Bulgular

İkinci araştırma sorusuna cevap bulabilmek için öncelikle öğrencilerin okudukları metinlerde zorluk yaşadıkları noktaların tespit edilmesi gerekmiştir. Bu amaçla araştırmaya gönüllü olarak katılan 48 öğrenci iki gruba ayrılmıştır. Birinci gruptaki 24 kişiye *Mavi Işık,* ikinci gruptaki 24 kişiye ise *Vitaminler* isimli farklı iki metin verilmiştir. Öğrencilerden metni okurken zor buldukları sözcük, cümle ve paragrafların altını çizmeleri istenmiştir.

Şekil 1

Mavi Işık Metninde Öğrencilerin Zorluk Yaşadığı Birimler

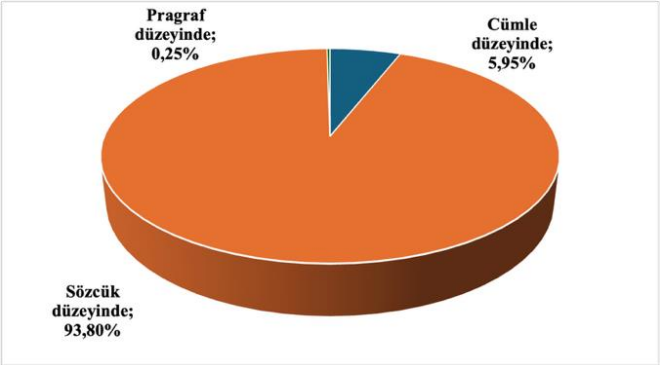


24 kişilik birinci grubun *Mavi Işık* metninde toplamda 369 noktada zorlandığı tespit edilmiştir. Zorluk yaşanan noktaların sözcük, cümle veya paragraf düzeyinde mi olduğu incelendiğinde soldaki grafik ortaya çıkmıştır.

Grafikte görüldüğü üzere *Mavi Işık* metninde yapılan 369 işaretlemenin büyük çoğunluğu olan 352'si (%95,39) sözcük düzeyinde, 17'si (%4,60) ise cümle düzeyindedir. Bu metinde paragraf düzeyinde işaret yapılmadığı görülmüştür.

Şekil 2

Vitaminler Metninde Öğrencilerin Zorluk Yaşadığı Birimler



İkinci grupta yer alan 24 öğrencinin *Vitaminler* metninde toplam 386 farklı noktada güçlük yaşadığı belirlenmiştir. Bu güçlüklerin sözcük, cümle ya da paragraf düzeyinde olup olmadığına ilişkin dağılım soldaki grafikte gösterilmiştir.

Vitamin metnindeki işaretlemelerin 362'si (%93,7) sözcük düzeyinde, 23'ü cümle düzeyinde (%5,95) ve sadece 1'i paragraf düzeyinde (%0,25) yapılmıştır.

Bu analizlere ek olarak öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmede öğrencilere sınıfa ek materyal olarak götürülmesi planlanan bu metinleri, sınıfta okumak isteyip istemedikleri sorulmuştur. 48 öğrencinin 37'si (%77,08) sınıfta okumak istediklerini, 9'u (%18,75) sınıfta okumak istemediklerini ve 2 öğrenci ise (%4,17) fark etmeyeceğini ifade etmiştir.

Metni sınıfta okumak istemeyen öğrencilere nedeni sorulduğunda bunu aşağıdaki sebeplerle açıklamışlardır:

- Öğrenci 2: Sınıfta okumak biraz zor. Çünkü bazı kelimeleri bilmiyorum ve cümleler uzun.
- Öğrenci 31: Çünkü çoğu kelimeleri bilmiyorum. Bu yüzden sınıfta biraz zor olabilir.
- Öğrenci 44: Kelimeleri bilsem sınıfta okumak zor değil. Gramer benim için o kadar problem değil.
- Öğrenci 45: Çünkü zor bir metin. Terimler var. Uzun cümleler var. Anladım ama kendim böyle cümleler kuramazdım.

Bu cevaplar metni sınıfta okumayı tercih etmeyen öğrencilerin; bilinmeyen sözcükler, uzun cümleler ve metindeki terimlerin okuma sürecini etkileyen faktörler olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Öğrencilerin metni sınıfta okumak istememe sebeplerini daha iyi anlamak ve

bunun metinlerin zorluğundan mı kaynaklandığını anlayabilmek için "Metin zor muydu?" diye sorulduğunda ise 16 öğrenci (%33,33) yorum yapmazken; 8 öğrenci (%16,67) metni "zor", 13 öğrenci (%27,08) metni "biraz zor" bulduğunu ifade etmiştir. 11 öğrenci (%22,92) ise metnin "zor olmadığını" belirtmiştir.

Metni "zor" ve "biraz zor" bulan öğrenciler bu durumu aşağıdaki gerekçelerle açıklamıştır:

- Öğrenci 21: Kelimeler ve dil bilgisi biraz zor. Bu yüzden sınıfta okumak isterim çünkü hocalar bize bu zorluklarımızı kolaylaştırıyorlar.
- Öğrenci 28: Sözlük varsa daha kolay olacaktır. Evde daha iyi olabilir, ödev gibi yani.
- Öğrenci 30: Kitaptan daha zor ama iyi çünkü daha çok kelime öğrenebilirim.
- Öğrenci 42: Biraz zordu, bazı kelimeleri bilmiyordum ve cümleleri anlayamadım.

Metni "zor" veya "biraz zor" bulan öğrenciler, sözcük ve dil bilgisi açısından metnin kendilerini zorladığını belirtmiştir. Bazıları, sözlük kullanımıyla metnin daha anlaşılır hâle gelebileceğini düşünürken bazıları ise sınıfta okumayı tercih etmektedir çünkü öğreticilerin onlara yardımcı olduğunu düşünmektedirler. Öğrencilerin hem metin işaretleme görevlerindeki analizleri hem de görüşme sorularına verdikleri yanıtlar, onların daha çok sözcük düzeyinde zorluklar yaşadıklarını göstermektedir. Buradan hareketle öğrencilerin, bir metni anlamayı büyük ölçüde sözcükleri doğru bir biçimde anlayabilme becerisi ile ilişkilendirdiklerini söylemek yanlış olmayacaktır.

Buna ek olarak öğrencilerin metni okurken en çok zorlandıkları noktalar sıklıklarına göre vurgulanarak ölçme değerlendirme uzmanından nitel veri görselleştirmeye yönelik alınan tavsiye doğrultusunda aşağıda sözcük bulutu ile görselleştirilmiştir. Böylelikle öne çıkan noktaların kolayca fark edilebilmesi ve sözcük frekanslarının sezgisel bir biçimde aktarılması amaçlanmaktadır. Aşağıda görüldüğü gibi sözcüklerin/cümlelerin boyutları, ne kadar sık geçtiğini göstermektedir: Sözcük/cümle ne kadar çok öğrenci tarafından zor bulunmuşsa sözcük bulutunda o kadar büyük görünmektedir.

Şekil 3

Mavi Işık Metninde Öğrenciler Tarafından En Zor Bulunan Sözcük, Sözcük Grupları ve Cümlelerin Temsili

Şekil 4

Vitaminler Metninde Öğrenciler Tarafından En Zor Bulunan Sözcük, Sözcük Grupları ve Cümlelerin Temsili

Şekil 1 ve Şekil 2'de öğrencilerin metin işaretleme görevinde en zor buldukları sözcükler, sözcük grupları ve cümleler gösterilmiştir. Bu gösterim detaylı incelendiğinde öğrencilerin gerek temel söz varlığında (Örneğin uyku, karanlık, vücut, birey, tehlikeli vb.) gerek genel akademik amaçlı söz varlığında (Örneğin maruz, boyut, saptanan, birtakım, belirgin, artış vb.) gerekse özel akademik amaçlı söz varlığında -terimlerde- (Örneğin felç, menopoz, beta karoten, koroner arter, sirkadiyen ritim vb.) zorluk yaşadıklarını söylemek mümkündür. Bu durum, söz varlığının dil düzeyiyle uyumlu ve sistemli bir biçimde öğretilmesi gerektiğini bir kez daha ortaya çıkarmaktadır.

3.3. Öğreticilerin Değiştirim Yaptıkları Noktalar ve Öğrencilerin Zorluk Yaşadıkları Noktalar Arasındaki Uyuma Yönelik Bulgular

Son araştırma sorusuna yönelik öğrencilerin metni okurken yaşadıkları zorlukların, öğreticiler tarafından değiştirilip değiştirilmediğinin analizine gelindiğinde ise aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

Tablo 5

Mavi Işık Metninde Zorluk Yaşanan Noktaların Değiştirim Yapan Öğretici Sayısına Göre Dağılımı

Değiştirim Yapan Öğretici Sayısı (f)	Zorluk Yaşanan Nokta Sayısı (f)	Yüzde (%)
0 kişi	13	17,58
1 kişi	9	12,16
2 kişi	14	18,92
3 kişi	8	10,81
4 kişi	5	6,76
5 kişi	6	8,11
6 kişi	5	6,76
7 kişi	3	4,05
8 kişi	2	2,70
9 kişi	1	1,35

10 kişi	3	4,05
11 kişi	3	4,05
12 kişi	1	1,35
13 kişi	1	1,35
Toplam	74	100,00

Mavi Işık metninde toplam 74 farklı noktada öğrenciler zorluk yaşamışlardır. Zorluk yaşanan bu toplam birimin öğreticiler tarafından değiştirilme sıklığı incelendiğinde, zorluk yaşanan noktaların önemli bir kısmının sınırlı sayıda uzman tarafından fark edilip değiştirildiği görülmüştür. Özellikle 13 zorluğa yönelik hiçbir öğretici değiştirim yapmazken 9 zorluk için yalnızca bir öğretici değiştirimde bulunmuştur. Bu da toplam zorluk yaşanan noktaların yaklaşık %30'unun ya hiç fark edilmediğini ya da yalnızca bir öğretici tarafından fark edildiğini göstermektedir.

Diğer yandan yalnızca 8 zorluğun (yaklaşık %10) 10 veya daha fazla uzman tarafından değiştirildiği görülmüştür. Bu durum, bazı zorlukların oldukça belirgin ve yüksek uzlaşıya açık olduğunu göstermektedir. Özellikle bir zorluk 13 öğretici tarafından değiştirilmiştir, bu da o zorluğun neredeyse tüm öğreticiler tarafından fark edilen ciddi bir değiştirim ihtiyacına işaret ettiğini düşündürmektedir.

Dağılım genel olarak incelendiğinde, zorlukların çoğunun öğreticilerin orta düzeyde dikkatlerini çektiği görülmektedir. Bu durum sezgisel değiştirimin öğrencilerin yaşadıkları bazı zorlukların algılanışında görüş farklılıklarına yol açtığını göstermektedir.

Tablo 6

Vitaminler Metninde Zorluk Yaşanan Noktaların Değiştirim Yapan Öğretici Sayısına Göre Dağılımı

Değiştirim Yapan Öğretici Sayısı (f)	Zorluk Yaşanan Nokta Sayısı (f)	Yüzde (%)
0 kişi	2	2,82
1 kişi	8	11,27
2 kişi	5	7,04
3 kişi	16	22,53
4 kişi	9	12,68
5 kişi	5	7,04
6 kişi	7	9,86
7 kişi	5	7,04
8 kişi	4	5,63
9 kişi	3	4,23
12 kişi	2	2,82
14 kişi	5	7,04
Toplam	71	100,00

Vitaminler metninde öğrencilerin toplam 71 farklı noktada zorluk yaşadığı belirlenmiştir. Bu noktaların öğreticiler tarafından değiştirilme sıklığı incelendiğinde, öğretici değiştirimlerinin öğrenci zorluklarıyla kısmen örtüştüğü görülmektedir. En yüksek oran, üç öğreticinin değiştirimde bulunduğu noktalar için kaydedilmiştir (%22,54). Bu durum bazı zorlukların öğreticiler tarafından da belirgin biçimde fark edildiğini göstermektedir.

Diğer yandan yalnızca bir öğretici tarafından değiştirilen noktalar (%11,27) ve hiç değiştirilmemiş olanlar (%2,82) dikkate alındığında, öğreticilerin sezgisel değiştirim

düzeylerinde belirli farklılıklar olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgular, öğrencilerin zorluk yaşadığı her birimin öğreticiler tarafından eşit düzeyde fark edilmediğini ya da bazı durumlarda müdahale gerekliliği konusunda görüş birliği oluşmadığını düşündürmektedir. Dolayısıyla öğreticilerin sezgisel değiştirim yaptığı noktalar ile öğrencilerin zorluk yaşadığı alanlar arasında sınırlı bir kesişim olduğu söylenebilir. Öğrencilerin en çok zorlandığı noktalar ele alındığında aşağıdaki tablonun ortaya çıktığı görülmektedir:

Tablo 7

En Çok Zorlanılan Noktalara Yönelik Değerler

Mavi Işık			Vitaminler		
Zorluk Yaşanan Nokta	**Zorluk Yaşayan Öğrenci Sayısı (f)**	**Değiştirim Yapan Öğretici Sayısı (f)**	**Zorluk Yaşanan Nokta**	**Zorluk Yaşayan Öğrenci Sayısı (f)**	**Değiştirim Yapan Öğretici Sayısı (f)**
maruz	17	8	saptanan	16	9
vadede	11	0	çılgınlığa	15	3
çağındaki	10	2	çerez	12	8
turkuaz	9	3	erdirmek	10	3
tuhaf	9	3	önleyici	10	3
boyut	9	10	felç	10	3
sirkadiyen	9	11	saptanırsa	10	6
tekinsiz	9	13	ispatlanmamış	10	7
parlak	7	2	sansasyonel	10	14
yansıyan	7	7	yutuyordu	8	4
yayılan	7	9	menopoz	8	4
salgılanması	7	11	saptandı	8	6
kanlanma	6	0	radikallerle	7	3
sirkadiyen ritim	6	10	ayki köşemizi	7	4
biyokimyasal	5	1	savunan	7	5
aksaklık	5	1	beta karoten	7	6
ardından	5	2	gribe	6	1
aydınlatırken	5	4	algınlığına	6	1
duyarlı	5	6	koroner arter	6	5
kilitlenip	5	7	akciğer	5	3
maruz kaldığımız	5	12	ölümcül	5	4
kızarıklık	4	0	takviyeyi	5	5
kaybına	4	0	geciktirilmesine	4	3
üretimindeki aksaklık	4	0	koroner	4	5
cihaz	4	1	artış	4	6
beynimize	4	1	belirgin	4	6
uykuya	4	1	hipotezlere	4	8
birtakım	4	2	popülist	4	14
nesil	4	4			
varılan	4	6			

Tablo 9 incelendiğinde “maruz” (17 öğrenci – 8 öğretici), “boyut” (9 öğrenci – 10 öğretici), “sirkadiyen” (9 öğrenci – 11 öğretici), “tekinsiz” (9 öğrenci – 13 öğretici), “saptanan” (16 öğrenci – 9 öğretici), “çerez” (12 öğrenci – 8 öğretici) ve “ispatlanmamış” (10 öğrenci – 7 öğretici) gibi ifadeler hem çok sayıda öğrenci hem de çok sayıda öğretici arasında örtüşen zorluk alanlarına işaret etmektedir.

Ancak bazı sözcüklerin yüksek sayıda öğrenci tarafından zorlayıcı bulunmasına rağmen çok az sayıda öğretici tarafından değiştirim uygulanmış olması (Örneğin "çağındaki" (10 öğrenci – 2 öğretici), "turkuaz" ve "tuhaf" (9 öğrenci – 3 öğretici), çılgınlığa (15 öğrenci – 3 öğretici), "erdirmek", "önleyici" ve "felç" (10 öğrenci – 3 öğretici) öğreticiler ve öğrenciler arasındaki zorluk algısının farklılığını ortaya çıkarmaktadır. Elbette öğrencilerin zorluk yaşayabilecekleri tüm noktaları kestirmek zor olsa da bu durum, bazı noktaların öğrencilerin düzeyinin üzerinde olmasına rağmen öğreticiler tarafından anlam açısından yeterli, bağlam içinde kabul edilebilir ve anlaşılabilir bulunmuştur.

Diğer yandan "maruz kaldığımız" (5 öğrenci – 12 öğretici) ve "popülist" (4 öğrenci – 14 öğretici) gibi ifadeler öğrenciler tarafından çok da zorlayıcı bulunmazken öğreticilerin büyük çoğunluğu tarafından değiştirilmiştir. Burada altı çizilmesi gereken önemli bir nokta çok sayıda öğrenci tek başına "maruz" sözcüğünü zor bulurken "maruz kaldığımız" ifadesini çok zor bulmamaktadır. Bu bulgu, öğrencilerin sözcüklerin zorluğunu daha çok tekil anlamları üzerinden değerlendirdiklerini; ancak bu sözcüklerin diğer sözcüklerle olan eş dizimsel ilişkilerini göz ardı ettiklerini düşündürmektedir. Ayrıca öğrenciler Latince kökenli, birçok dilde benzer şekilde ifade edilen popülist sözcüğünü anlamakta zorlanmamışken öğreticiler bu sözcük yerine Türkçe bir sözcük kullanmayı tercih ettiklerinden bu sözcüğü de sıkça değiştirmişlerdir.

Son olarak "vadede" (11 öğrenci – 0 öğretici) ve "kızarıklık", "kaybına", "üretimindeki aksaklık" (4 öğrenci – 0 öğretici) ifadelerinin öğrenciler tarafından zorlayıcı bulunmasına rağmen hiçbir öğretici tarafından değiştirilmediği vurgulanması gereken önemli bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapılan görüşmelerde bazı öğreticiler bu sözcükleri bağlam içinde anlaşılır bulduklarından dolayı değiştirmediklerini ifade etseler bile öğrencilerin bu sözcükleri anlamada zorluk yaşadıkları dikkatleri çekmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Çalışmanın birinci araştırma sorusu ışığında öğreticiler tarafından B2 düzeyi hedef alınarak yapılan sezgisel değiştirimler sonucunda 23 strateji ortaya konulmuştur. Öğreticiler tarafından biçime yönelik yapılan değiştirimler, toplamda 14 farklı strateji ile gerçekleştirilmiştir. İçeriğe yönelik 4 farklı değiştirim stratejisi uygulanmış, bağdaşıklığa yönelik olarak ise 5 değiştirim stratejisi tespit edilmiştir. Öğreticiler tarafından uygulanan değiştirimlerin oransal olarak büyük çoğunluğunu (%72,05) biçime yönelik stratejiler oluşturmuş, biçimin ardından %21,84 oranla içeriğe yönelik stratejiler gelmiştir. En az uygulanan stratejilerin ise %7,06 oranında bağdaşıklığa yönelik olduğu görülmüştür.

Elde edilen bulgular ışığında çalışmanın ilk sonucu olarak, akademik metinler bağlamında öğreticilerin sezgisel değiştirimlerinde kullandıkları stratejiler listelenerek Türkçe akademik metinlerde değiştirim yapacak öğreticiler için bir kontrol listesi oluşturulmuştur. Tüm değiştirimler dikkate alındığında akademik metinlere yönelik en çok uygulanan stratejilerin sırasıyla "sıfat fiilden kurtarma, silme ve anlaşılır sözcükle değiştirme" olduğu görülmüştür. Bu veriler, alan yazınında belirtilen en sık başvurulan metin değiştirim yollarının sadeleştirme ve genişletme olduğunu belirten çalışmalarla (Durmuş, 2013, s. 1297; Bölükbaş, 2015, s. 927; Özmen, 2022, s. 23) paralellik göstermektedir. Ancak bu çalışma, Türkçenin yabancı/ikinci

dil olarak öğretimi alanındaki farklı düzeylerde ve özellikle edebi metin türlerinde yapılan metin değiştirim çalışmaları arasında hem akademik amaçlı Türkçe öğretimi bağlamında akademik metin türüne odaklanması hem de öğreticilerin sezgisel değiştirimlerini ortaya çıkarması bakımından önceki çalışmalardan ayrılmaktadır. Bu doğrultuda geliştirilen kontrol listesinde Konyar ve Mercan (2021) tarafından metin değiştirim için sunulan yöntemlere ek olarak akademik metinlere yönelik bazı yeni stratejilerin yer aldığı görülmektedir. Bu stratejiler "akademik üsluba dönüştürme, sözcüğü koyu renkle öne çıkarma, daha akademik sözcükle değiştirme, sözlükçe ekleme, görsel veya tablo ekleme, dipnot ekleme"dir. Benzer bir şekilde İngilizcenin akademik amaçlı öğretiminde öğreticilerin stratejilerinin belirlendiği (Rets vd. 2022) çalışma ile karşılaştırıldığında ise her iki çalışmada da "anlaşılır sözcükle değiştirme" stratejisinin en çok uygulanan stratejilerden biri olması benzerlik göstermektedir. Diğer yandan bu çalışma; "akademik üsluba dönüştürme, sözcüğü koyu renkle öne çıkarma, daha akademik sözcükle değiştirme" gibi akademik sözcükleri hedef alan stratejileri içermesi bakımından farklılık taşımaktadır.

Bu çalışmayı önceki çalışmalardan ayıran bir diğer önemli yön ve aynı zamanda ikinci araştırma sorusuna yanıt oluşturan boyut; araştırma verisinin yalnızca öğreticilerden değil, öğrencilerden toplanmış olmasıdır. Çalışmanın ikinci araştırma sorusuna yönelik olarak metin işaretleme görevlerinden elde edilen bulgular ışığında öğrencilerin metin okurken sözcük, cümle ve paragraf birimleri arasından en çok sözcük düzeyinde zorluk yaşadıkları tespit edilmiştir. Her ne kadar öğreticiler, cümle ve paragraf düzeyinde özellikle bağdaşıklığa yönelik değiştirimler yapmış olsalar da öğrencilerin çoğunlukla sözcük düzeyinde zorluk yaşadıkları belirlenmiştir. Bu bulgu, İngilizcenin akademik amaçlı öğretimi alanında yapılan metin değiştirimlerinin odak noktasının sözcüksel değiştirimler olduğunu ifade eden çalışmalar (Basturkmen & Shackleford, 2015; Glass & Oliviera, 2015; Rets vd., 2022) ile örtüşmektedir.

Tam da bu bulgudan hareketle çalışmanın ikinci sonucu olarak özellikle akademik amaçlı dil öğretiminde hedef söz varlığını kazandırmanın gerekliliği bir kez daha ortaya konulmaktadır. Ayrıca zorluk yaşanan sözcüklerin hem temel düzey söz varlığından hem de genel akademik amaçlı ve özel akademik amaçlı söz varlığından sözcükleri içermesi, Sayar (2023) tarafından belirtildiği üzere temel düzeyde genel söz varlığının kazandırılmasının ardından, özellikle B2 düzeyinden itibaren genel akademik amaçlı söz varlığına geçiş yapılması ve bu sürecin ileri düzeyde özel akademik amaçlı söz varlığıyla desteklenmesi ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Bu durum; sadece materyal geliştirmeye değil, aynı zamanda müfredat tasarımına yönelik de oldukça önemli bir öneri sunmaktadır. Öğrencilerin zorluk yaşadığı noktaların çoğunlukla sözcük düzeyine yoğunlaştığı göz önünde bulundurulduğunda hedef söz varlığının sistemli, aşamalı ve iyi yapılandırılmış bir şekilde sunulması önem kazanmaktadır.

Ayrıca ikinci araştırma sorusuna yönelik olarak öğrenci görüşmelerinden elde edilen bulgular öğrencilerin bir metni anlamayı büyük oranda sözcükleri anlama becerisi ile ilişkilendirdiklerini ortaya çıkarmaktadır. Bu bulgudan hareketle özellikle bağımsız dil kullanıcısı seviyesine ulaşmış öğrencilerin metni tek başlarına okuma süreçlerine destek olmak amacıyla *sözlükçe ekleme, dipnot ekleme, görsel ekleme* gibi uygulaması kolay ancak

etkili stratejilere akademik Türkçe ders kitaplarında ve ek okuma materyallerinde daha çok yer verilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın son araştırma sorusuna yönelik öğrencilerin metni okurken yaşadıkları zorlukların, öğreticiler tarafından değiştirilip değiştirilmediğinin analizinden hareketle elde edilen bulgular; öğretici değiştirimlerinin öğrenci zorluklarıyla kısmen örtüştüğünü göstermektedir. Bu bulgular sezgisel değiştirimin, öğrencilerin karşılaştığı bazı zorlukların değerlendirilmesinde öğreticiler arasında görüş ayrılıklarına yol açabileceğini ortaya çıkarmaktadır. Bu durum, öğreticilerin kendi yöntemleriyle sezgisel olarak değiştirim yaparken ya da yaptıktan sonra, kendi tarzlarına uygun ve metnin anlaşılmasını kolaylaştıracak alternatif stratejilerin olup olmadığını değerlendirebilecekleri bir kontrol listesinin faydalı olabileceğini düşündürmektedir. Bu bağlamda, çalışmanın ilk sonucu olarak ortaya konulan kontrol listesi, öğretici değiştirimlerinin desteklenmesi açısından kullanışlı bir araç olarak öne çıkmaktadır.

Bu noktada elbette şunu vurgulamak gerekir: Çok farklı geçmiş deneyimlere sahip, farklı diller bilen, farklı bölümlerde okuyacak olup farklı sürelerde Türkçe öğrenen öğrenci gruplarında tüm öğrencilerin zorlanabilecekleri noktaları tahmin etmek oldukça zordur. Ancak bu zorlukla baş edebilmek için öğrencilerin yazılı ve sözlü üretimlerinin sistematik bir şekilde toplanması, düzenli olarak analiz edilmesi ve öğrencilerin gerçek üretimlerinden hareketle daha çok tanınarak öğretici değiştirimlerinin belirli bir çerçeveye oturtulması önem taşımaktadır. Böylelikle bireysel farklılıklar da göz önünde bulundurularak ortak ihtiyaçlara yönelik stratejilerin geliştirilebileceği düşünülmektedir.

Vurgulanması gereken bir diğer önemli nokta, gerek öğreticilerin değiştirim stratejilerinden gerekse alan yazını taramalarından hareketle metin değiştiriminde izlenecek tek ve evrensel bir yöntemden söz edilemeyeceğidir. Hazırlanan kontrol listesi; öğreticilerin kendi dil bilgisi, öğretim deneyimi ve pedagojik sezgisine dayanarak yaptığı değiştirimlere sadece bir alternatif olarak sunulmuştur. Öğreticiler benzer zorluklara farklı stratejiler kullanarak çözüm bulabilir. Burada asıl önemli olan tercih edilen stratejiden ziyade yapılan değiştirimlerin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayıp karşılayamadığıdır.

Sonuç olarak bu çalışma kapsamında ortaya çıkan sınırlılık; geliştirilen kontrol listesinin akademik metinlerin ek ders materyali olarak kullanımına yönelik değiştirimi kapsamasıdır. Ancak bu kontrol listesinin öğreticilere yapılandırılmış ve pedagojik temelli bir çerçeve sunacağı ve metin değiştirim konusunda destek olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca metin değiştiriminde yalnızca öğreticilerin değil, öğrencilerin görüşlerinin de sürece dâhil edilmesinin uygulamaların etkinliğini artırmaya katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Aşağıda araştırmanın tüm sonuçları göz önünde bulundurularak Türkçe akademik metinlerde yapılacak metin değiştirimine yönelik bazı öneriler sunulmuştur:

- Metin değiştirim kontrol listesi, öğreticilere Türkçe akademik metinlerde sezgisel olarak değiştirim yaparken uygulanacak stratejilere yönelik yol göstermesi bakımından ya da değiştirim yaptıktan sonra alternatif stratejilerin olup olmadığını değerlendirmek açısından yardımcı olabilir.

- Öğrencilerin yazılı ve sözlü üretimlerinden hareketle oluşturulmuş derlemler ve öğrenci görüşleri metin değiştirim sürecine katkı sağlayabilir.
- Akademik Türkçe ders kitaplarına ve ek okuma materyallerine yönelik metin değiştirimi yapılırken *sözlükçe ekleme, dipnot ekleme* ve *görsel ekleme* stratejilerine daha çok yer verilmesi öğrencilerin metni bağımsız olarak okuma becerilerini güçlendirebilir.
- Öğrencilerin zorluk yaşadığı noktaların çoğunlukla sözcük düzeyinde yoğunlaştığı göz önünde bulundurulduğunda öğretim sürecinde özellikle B2 düzeyinden itibaren genel akademik amaçlı söz varlığına geçiş yapılması ve bu sürecin özel akademik amaçlı söz varlığıyla desteklenmesi faydalı olabilir. Böylece öğrencilerin akademik metinlere geçiş sürecinde yeni sözcüklerle karşılaşırken kendilerini daha güvende hissetmeleri sağlanabilir.

Kaynakça

Alexander, O., Argent, S., & Spencer, J. (2008). *EAP essentials: A teacher's guide to principles and practice*. Garnet.

Allen, D. (2009). A study of the role of relative clauses in the simplification of news texts for learners of English. *System, 37*(4), 585-599. https://doi:10.1016/j.system.2009.09.004

Avrupa Konseyi. (2021). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni; öğrenme, öğretmen ve değerlendirme, tamamlayıcı cilt*, (çev. MEB Komisyonu). https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/04144518_CEFR_TR.pdf

Basturkmen, H., & Shackleford, N. (2015). How content lecturers help students with language: An observational study of language-related episodes in interaction in first year accounting classrooms. *English for Specific Purposes*, 37, 87-97. https://doi.org/10.1016/j.esp.2014.08.001

Beaugrande, R. de, & Dressler, W. U. (1981). *Introduction to text linguistics*. Longman.

Berardo, S. A. (2006). The use of authentic materials in the teaching of reading. *The Reading Matrix, 6*(2), 60-69. https://readingmatrix.com/articles/berardo/article.pdf

Bölükbaş, F. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma metinlerinin dil düzeylerine göre sadeleştirilmesi. *International Journal of Languages' Education*, 1, 27-37. https://doi.org/10.18298/ijlet.268

Crossley, S. A., Allen, D., & McNamara, D. S. (2012). Text simplification and comprehensible input: A case for an intuitive approach. *Language Teaching Research, 16*(1), 89–108. http://dx.doi.org/10.1177/1362168811423456

Çelik, M. E. (2020). Akademik Türkçe öğretiminde okuma eğitimi. B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Akademik Amaçlar için Türkçe Öğretimi* içinde (ss. 131-162). Pegem Akademi.

De Chazal, E. (2014). *English for academic purposes*. Oxford University Press.

Dereli, B. (2023). *Uluslararası öğrencilerin Türkçe genel akademik amaçlı okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Durmuş, M. (2013). İkinci/yabancı dil öğretiminde özgün ve değiştirilmiş dilsel girdi üzerine. *Turkish Studies, 8*(1), 1291-1306. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4669

Ekici, Ö. K. (2016, 30 Aralık). Mavi ışığın karanlık yüzü. *TÜBİTAK Bilim ve Teknik Dergisi*.https://bilimteknik.tubitak.gov.tr/system/files/biltek_arsiv/_589_2016_aralik_30.pdf

Glass, R., & Oliveira, A. W. (2014). Science language accommodation in elementary school read-alouds. *International Journal of Science Education*, *36*(4), 577-609. https://doi.org/10.1080/09500693.2013.802057

Göçen, G. (2021). Uluslararası öğrenciler için hazırlanan akademik Türkçe ders kitaplarındaki konuşma görevleri ve yeterlilikleri. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, *6*(1), 43-84. https://doi.org/10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v06i1003

Güral, M. (2020). *Uluslararası öğrencilerin akademik dil ihtiyaçlarının belirlenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.

İltar, L., & Açık, F. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde metin türlerinin sınıflandırılması ve ders kitaplarında yer alan okuma metinlerinin değerlendirilmesi. *Türkiyat Mecmuası*, *29*(2), 311-346. https://doi.org/10.26650/iuturkiyat.658073

Kaya M., & Avşar, A. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metin sadeleştirme üzerine yapılan çalışmalar üzerine bir inceleme. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *26*(2), 476-492. https://doi.org/10.32709/akusosbil.1135541

Konyar, M. (2019). *Uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaç analizi ve örnek ders içeriği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi.

Konyar, M., ve Mercan, Ö. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde metin uyarlama: Sait Faik Abasıyanık öykülerinin A2 düzeyine uyarlanması. *International Journal of Language Academy*, *9*(4), 140-164. http://dx.doi.org/10.29228/ijla.52827

Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.

Özmen, C., & Kıran, A. (2022). Yabancılara Türkçe öğretiminde metin değiştirimi üzerine bir çalışma. *International Journal of Languages' Education and Teaching, 10*(2), 19-42. https://doi.org/10.29228/ijlet.58220

Özyiğit, G. (2017, Şubat). Vitamin haplarındaki tehlikenin farkında mısınız? *TÜBİTAK Bilim ve Teknik Dergisi*. https://bilimteknik.tubitak.gov.tr/system/files/makale/2017_subat_btd_78_1.pdf

Pearson (2022). *GSE Learning Objectives for Academic English*, https://www.pearson.com/content/dam/one-dot-com/one-dot-com/english/SupportingDocs/gse-learning-objectives/Adult-Academic-English.pdf

Rets, I., Astruc, L., Coughlan, T., & Stickler, U. (2022). Approaches to simplifying academic texts in English: English teachers' views and practice. *English for Specific Purposes*, 68, 31-46. https://doi.org/10.1016/j.esp.2022.06.001

Sandom, M. (2013). *Investigation into the efficacy of text modification: What type of text do learners Japanese authenticate?* (PhD thesis). Victoria University of Wellington.

Sayar, E. (2023). *Uluslararası öğrencilere yönelik akademik Türkçe söz varlığının tespiti*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Stoller, F. L. (2016). EAP materials and tasks. K. Hyland ve P. Shaw (Ed.), *The Routledge Handbook of English for Academic Purposes* içinde (s. 577-591). Taylor & Francis Inc. https://doi.org/10.4324/9781315657455-58

Swales, J. (2009). When there is no perfect text: approaches to the EAP practitioner's dilemma. *Journal of English for Academic Purposes*, 8, 5-13.

Tüfekçioğlu, B. (2021). Türkçeyi yabancı/ikinci dil olarak öğrenenler için akademik Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi (UTÖAD), 1*(1), 39-54. http://dx.doi.org/10.47834/utoad.2

Tweissi, A. I. (1998). The effects of the amount and type of simplification on foreign language reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, *11*(2), 191-204.

Yaşar, E., Özden, M., & Toprak, S. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde tömerler ve akademik başarı. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, *5*(3), 213-224. http://dx.doi.org/10.18298/ijlet.2030

Makaleye Katkı Oranı Beyanı: 1. yazar katkı oranı: %50 2. yazar katkı oranı: %50
Çıkar Çatışması Beyanı: Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.
Etik Beyanı: Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"nde belirtilen kurallara uyulduğunu, "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler"e dayalı hiçbir işlem yapılmadığını ve etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.
Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı: Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.
Etik Kurul İzni Beyanı: İstanbul Bilgi Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurul Komisyonu, Tarih: 08.10.2024, Sayı: 2024-4020-167
Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.
Yapay Zekâ Kullanımı Beyanı: Yazma yardımı için yapay zekânın kullanılmadığını beyan ederiz.
Telif Hakları Beyanı: "Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi"nde yayımlanan çalışmalar Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Extended Abstract

While the field of academic Turkish is still emerging, there is a growing recognition that students who complete general language courses often struggle with academic discourse when they begin their university studies. In response, Turkish teaching centers have introduced "Academic Turkish" courses since 2018, mainly targeting students at the C1 level or above. However, scholars have argued that academic skills should be integrated earlier, at the B1 and B2 levels, so that learners can gradually acquire the vocabulary and structures necessary for academic contexts. In the light of these considerations, the current study investigates the strategies employed by instructors in the process of adapting academic texts for the use of course materials and to determine the extent to which these adaptations correspond to the difficulties encountered by students.

The literature on second and foreign language pedagogy distinguishes between authentic and created texts, with the latter being artificially constructed to match specific language teaching goals (İltar Açık, 2019, p. 324; Bölükbaş, 2015, p. 95). However, authentic texts are produced by native speakers for the daily use of native speakers. Therefore, they are valued for exposing learners to the natural use of language, but their complexity often surpasses the linguistic capacity of learners (Berardo, 2006, p. 64-65). Consequently, text adaptation, or modification, has been widely employed to balance authenticity with comprehensibility.

Studies in English for Academic Purposes have emphasized the importance of adapting texts to both linguistic and rhetorical features, yet the research has often focused exclusively on teachers' strategies without considering students' perceptions of difficulty (Crossley, Allen and McNamara, 2012, p. 91). In Turkish language education, research on text adaptation/modification has been largely limited to literary texts or general language

instruction, and little attention has been paid to academic Turkish. Thus, this study addresses a significant gap by systematically examining both instructors' modification practices and students' reading challenges within academic texts.

Adopting a qualitative research design, the study involved two groups of participants. The first consisted of 20 instructors working in the field of teaching Turkish as a foreign language, who were asked to adapt two academic reading texts to serve as supplementary reading materials for students at the beginning of the B2 level. The second group comprised 48 international students enrolled in B2 level courses at two universities in Istanbul. These students were given the same two texts in their original form and asked to underline words, sentences, or paragraphs they found difficult to understand. In the instructor phase of the study, data were collected through semi-structured interview forms, which included a text adaptation task and a demographic information form. For the student data, a demographic information form, a semi-structured interview form, and a student text-marking task were administered.

The data obtained through the research instruments were analyzed using content analysis. Semi-structured interviews conducted with instructors via Zoom were transcribed and coded, with recurring patterns grouped under broader themes. To ensure validity, two external experts reviewed the thematic categorizations. Inter-rater reliability was calculated using Miles and Huberman's (1994) formula, resulting in a coefficient of 94.16%. Student data were analyzed by examining the text-marking tasks, with frequencies and percentages calculated in Excel and presented in tables. Responses from the semi-structured interviews were independently analyzed by the researchers and organized into themes to ensure reliability. To determine the relationship between instructors' adaptations and students' difficulties, all problematic items identified by students were compiled into an Excel database and overlaps as well as differences were calculated.

The findings reveal that instructors primarily engaged in form-related modifications (71.09% of all changes), with lexical-level strategies being the most frequent. These included *replacing less frequent words with more common equivalents, eliminating idiomatic expressions,* and *transforming sentences into more academic forms* through the use of formal suffixes. Other common strategies involved *splitting long sentences, simplifying grammatical structures,* and *rephrasing complex expressions.* Instructors also employed content-level modifications (21.84%), such as *deleting redundant information, adding explanatory phrases,* or *providing glossaries.* Less frequently, they *inserted visuals or tables* to clarify information. Cohesion-related strategies (7.06%) involved *the use of additional conjunctions, reordering sentences or paragraphs,* and *maintaining stylistic consistency throughout the text.*

From the student perspective, the majority of difficulties arose at the lexical level, confirming that vocabulary knowledge strongly influences comprehension of academic texts. In the first group of 24 students, a total of 369 difficulties were identified in the *Blue Light* text, the vast majority of which (352 cases, 95.39%) occurred at the word level, followed by 17 cases (4.60%) at the sentence level, with no paragraph-level difficulties reported. Similarly, in the second group of 24 students working with the *Vitamins* text, a total of 386 difficulties were

recorded, of which 362 (93.7%) were at the word level, 23 (5.95%) at the sentence level, and only one (0.25%) at the paragraph level. Overall, students marked a high number of unfamiliar words as barriers to understanding, and to a lesser extent, identified complex sentences and dense paragraphs as problematic.

Interestingly, there was significant overlap between the words instructors modified and those students found difficult, but also some discrepancies. While both groups identified certain words as challenging, students sometimes struggled with words that instructors left unchanged, likely because instructors considered these words contextually understandable. Overall, students tended to focus on individual word meanings, whereas instructors also consider collocational and contextual factors.

In conclusion, this research illustrates the complex process of adapting authentic academic texts for learners of Turkish as classroom materials. The results suggest that while instructors intuitively employ a wide array of strategies to make texts more accessible, there is a need for greater alignment with student-identified difficulties. By providing an empirically grounded checklist of strategies, the study not only enriches the literature on text modification but also offers practical guidance for teaching academic Turkish. Ultimately, these findings highlight the importance of bridging teacher practices with learner needs to foster more effective and inclusive academic Turkish instruction.

Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi, 2026, 6(1); 75-100

İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DİJİTAL ÖYKÜLERİN YAZMA MOTİVASYONUNA ETKİSİ*

Araştırma Makalesi

Elif Nur EROĞLU** / Erdi ŞİMŞEK***

Geliş Tarihi: 23.08.2025 | **Kabul Tarihi:** 20.12.2025 | **Yayın Tarihi:** 27.04.2026

Özet: Bu çalışmada, dijital öykülerin ikinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrenicilerin yazma motivasyonuna etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma nitel ve nicel veri toplama ve analiz yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem ile yürütülmüştür. Nicel veri toplama kapsamında zayıf deneysel desenlerden tek grup ön test/son test desenine göre çalışma gerçekleştirilmiştir. Nitel veri toplama kapsamında ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini Bartın Üniversitesi Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezinde (TÖMER) B1 seviyesinde ikinci dil olarak Türkçe öğrenimi gören 20 uluslararası öğrenici oluşturmaktadır. Sekiz ders boyunca öğrenicilerin dijital öyküler oluşturdukları bu çalışmada, öğrenicilerin yazma motivasyonlarını belirlemek amacıyla "Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Motivasyonu Ölçeği" ön test/son test olarak uygulanmıştır. Ayrıca öğrenicilerin dijital öykü materyaline yönelik motivasyonlarını belirlemek için çalışma bitiminde Öğretim Materyalleri Motivasyon Anketi (ÖMMA) uygulanmıştır. Yapılan analizler neticesinde deney grubuna uygulanan yazma motivasyonu ölçeğinin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. ÖMMA ve öğrenici görüşmelerinde ise deney grubunun dijital öykülerle yazmayı sevdikleri, ilginç buldukları, mutlu oldukları, zevk aldıkları ve motive oldukları belirlenmiştir. Bununla birlikte birkaç öğrenici yazmaya yönelik isteksizliğini sürdürse de dijital öykülerin süreci kolaylaştırdığı görüşüne de katılmıştır. Araştırmanın bulguları dijital öykülerin yazma sürecinde öğrenicilerin motivasyonlarını artırabileceğini ve ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde etkili bir araç olabileceğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Dijital öyküleme, ikinci dil olarak Türkçe öğretimi, öğretim materyalleri, yazma becerisi, yazma motivasyonu.

THE EFFECT OF DIGITAL STORIES ON WRITING MOTIVATION IN TEACHING TURKISH AS A SECOND LANGUAGE

Research Article

Received: 23.08.2025 | **Accepted:** 20.12.2025 | **Published:** 25.04.2026

Abstract: This study aims to explore the effect of digital storytelling on students' writing motivation in teaching Turkish as a second language and to explore students' perceptions of digital storytelling. The study was conducted using a mixed-method approach in which both qualitative and quantitative data collection and analysis methods were used together. In the quantitative phase, a weak experimental design with a one-group pre-test/post-test model was employed. In the qualitative phase, semi-structured interview forms were used. The participants were 20 international students studying Turkish as a second language at the B1 level at the Turkish Teaching Application and Research Center (TÖMER) of Bartın University. Throughout the eight-session study, students created digital stories, and their writing motivation was assessed using the Writing Motivation Scale for Turkish as a Foreign Language, administered as both a pre-test and a post-test. Additionally, at the end of the study, the Instructional Materials Motivation Survey (IMMS) was conducted to determine students' motivation toward digital storytelling materials. The analysis revealed a significant difference between the pre-test and post-

* Bu çalışma, Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsünde hazırlanan "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dijital Öykülerin Yazma Motivasyonuna Etkisi" adlı yüksek lisans tezinden hareketle üretilmiştir.

** Yüksek lisans öğrencisi; Bartın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yabancılara Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı; elifferogllu@gmail.com 0000-0001-9162-5871

*** Dr. Öğr. Üyesi; Bartın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yabancılara Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı, erdisimsek@gmail.com 0000-0003-1465-565X

Eroğlu, E. N., & Şimşek, E. (2026). İkinci dil olarak Türkçe öğretiminde dijital öykülerin yazma motivasyonuna etkisi. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi (UTÖAD), 6*(1), 75-100. DOI: https://zenodo.org/doi/10.5281/zenodo.19323835

test results of the writing motivation scale administered to the experimental group. According to the IMMS results and semi-structured interview forms results, participants liked writing with digital stories, found them interesting, and felt happy, enjoyed, and motivated. Although a few students remained reluctant toward writing, they acknowledged that digital storytelling facilitated the process. The findings suggest that digital storytelling can enhance students' motivation in the writing process and serve as an effective tool in teaching Turkish as a second language.

Keywords: Digital storytelling, instructional materials, teaching Turkish as a second language, writing motivation, writing skills.

Giriş

Teknolojik gelişmelerle birlikte değişen ve gelişen dünyada insanlar, çeşitli bireysel ve toplumsal amaçlarla ikinci bir dil öğrenmek istemektedir. Bir dili öğrenmenin en temel yolu, o dilin temel becerilerini edinmekten geçer (Batluralkız ve Karakuş Tayşi, 2021, s. 1040). "Dili anlama ve kullanma" yetkinliğine sahip olmak demek, dil becerilerinin sağlıklı biçimde gelişmesi, öğrenilen dil yapılarını günlük yaşama aktarabilme ve uygun bağlamlarda etkili iletişim kurabilme anlamına gelmektedir. Bu bağlamda, dil becerilerinin ilerlemesi üzerinde özenle durulması gereken önemli bir konu olarak öne çıkmaktadır (Özkaya, 2020, s. 1387). Yazma becerisi, ikinci dil olarak Türkçe alanında bireylerin en fazla zorluk çektiği becerilerden birisi olarak karşımıza çıktığı söylenebilir (Bektaş Hay ve Ökten, 2020, s. 3). Tiryaki'ye göre anlatma becerileri içerisinde kendine yer bulan yazmanın geliştirilmesindeki asıl amaç, dili öğrenenlerin fikir ve duygularını hedef dil yapısına dikkat edilerek sistemli bir biçimde yazıya aktarmalarına olanak sağlamaktır. Elde edilen bilginin somut bir işareti olan yazma becerisi, bireye kullanılan dil konusunda geri bildirimler vermede ve kullanılan dilin eksiklerini bulma konusunda önemlidir. Ayrıca yazma becerisi, bireyin bilgisini, konuyu anlamlandırmasını ve konuyla ilgili fikirlerini yazması için çok taraflı zihinsel bir sürece ihtiyaç duymaktadır (Tiryaki, 2013, s. 38). Bu maksatla hedef dilde belli başlı birikimlerinin olması önem arz etmektedir. Altunkaya'ya göre günümüz dünyasında kâğıda yazı yazmak yerini giderek teknolojik araçlarla yazı yazmaya bırakmaya başlamıştır. Bu nedenle kişilerin elektronik ortamlarda yazı yazarak fikirlerini paylaşma ihtiyacı da gün geçtikçe artmaktadır (Altunkaya, 2019, s. 81).

Yeni bir dil öğreniminde önemli unsurlardan biri de motivasyon kavramıdır. Motivasyon kelimesi TDK Güncel Türkçe Sözlük'te "isteklendirme, güdüleme" olarak tanımlanmıştır (Türk Dil Kurumu, 2025). Motivasyon, bireyi belirli yönde seçimler yapmaya, eyleme geçmeye iten hareket ve güç anlamına gelen Latince "movere" fiilinden oluşmaktadır (Dörnyei & Ushioda, 2011, s. 3). Akbaba'nın (2006, s. 347) tanımına göre motivasyon kavramı, insanların bir davranışı yapmasını sağlayan, bu davranışların miktarını ve enerjilerini ayarlayan, davranışlara yön veren ve davranışların sürekli olmasını sağlayan çeşitli iç ve dış sebeplerle beraber davranışların işleyişini de içermektedir. Dil öğrenme açısından motivasyon ise, çabalamak ve dili öğrenmeye yönelik olumlu tutum sergilemektir (Gardner, 1985, s. 10). Dörnyei'ye göre (2005, s. 65) "motivasyon, yabancı dili öğrenmeyi başlatan birincil bir dürtüdür ve ilerleyen zamanda öğrenme için istekli olmayı sağlayan itici bir güçtür". Öğrenmenin, "bireyin bir konuyu gerçek anlamda öğrenmeyi istemesiyle gerçekleştiği" durumu düşünüldüğü zaman, bireyi öğrenmek için eyleme geçirecek aksiyonları öğreticinin iyi bilmesi ve bunları sınıf ortamında bilinçli olarak kullanması

lazımdır. Bu durum, her şekildeki öğrenme ortamlarında ve öğrenilecek her türlü konuda olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de önem arz etmektedir (Williams & Burden, 1997, s. 111). Dolayısı ile, motivasyon yazma sürecinde de önemli bir yer tutmaktadır. Öğrenicilerin yazmaya yönelik ilgi ve isteklerinin yüksek olması, yazı yazmaya karşı olumlu bir bakış açısına sahip olması, bir ürün oluşturmak için çaba sarf etmesi gibi nitelikler yazma motivasyonu için önemli detaylardır.

Yazma becerisini geliştirmek için kullanılan birçok yöntem ve teknik vardır. Bunlardan biri de günümüz dijital dünyasında öne çıkan yöntemlerden olan dijital öykülemedir. Dijital öyküler, öğrenicilerin ilgilerini canlı tutacak, öğrenicilerin konuya dair ilgilerini artıracak ve dersi zevkli bir hâle getirecek nitelikleri içinde bulundurmaktadır. Dijital öyküler, bireylerin yaparak öğrenmelerine yarar sağlar (Gimeno-Sanz, 2015, s. 116). Dijital öyküler, öğrenicilerin yazma becerilerini, sunuş becerilerini, teknolojik becerilerini, araştırma yapma becerilerini ve iletişim becerilerini olumlu yönde geliştirmelerine olanak tanımaktadır (Robin, 2006, s. 222). Dijital öykü oluşturulurken öğrenicilerin okuma, dinleme ve yazma becerilerini etkin olarak uygulamaları gerekir (Tabak, 2017, s. 29). Böylece bu becerilerin gelişimi hem sınıf ortamında hem de sınıf dışında desteklenir. Maden ve Maden'e göre (2019, s. 227) zira yabancı dil öğretim süreci sınıf içinde başlayıp biten bir özellik taşımamaktadır. Yabancı dil öğretimi uzun ve yoğun bir süreç gerektirdiği için öğretim sadece sınıf içinde kalmamalı sınıf dışına da genişleyerek her zemine taşınabilmelidir (Kadızade, 2015, s. 744).

1. Kuramsal Çerçeve

1.1. Dijital Öyküleme

Bilindiği üzere öykü anlatma tekniği çok köklü bir geçmişe ev sahipliği yapmaktadır. Günümüzde ise öykü anlatma tekniği, dijital öykü olarak karşımıza çıkmaya başlamıştır. Öyküleme nispeten eski bir fikir olsa da dijital öykü fikri yeni sayılabilir (Meadows, 2003, s. 189-193). Öyküleme yönteminin çağın teknolojileriyle harmanlanmasıyla "dijital öyküleme" kavramı ortaya çıkmıştır. Bu kavram "dijital ortamlarda yazılabilen, depolanabilen, yayımlanabilen, okunabilen öyküler" olarak tanımlanabilmektedir (Turgut ve Kışla, 2015, s. 102). Dijital öykünün asıl meydana çıkışı ise 1980'li senelere ulaşmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Digital Storytelling Merkezinde Dana Atchley ve Joe Lambert tarafından yapılan araştırmalardan meydana gelmiştir. Robin'e (2006, s. 709) göre dijital öykü, çoklu medya araçlarının kullanılmasıyla tarihî ve kişisel olaylarla ilgili öyküler gibi anlatılarda bilgilerin aktarılmasına olanak tanıyan 2 veya 3 dakikadan oluşan kısa öyküler meydana getirmektir. Dijital öyküleri üretirken öykülerin asıl mesajını anlaşılır biçimde iletmesinde önemli bir rol oynayan, birbirini tamamlayan önemli ögeler bulunmaktadır: bakış açısı, ekonomik olması, dramatik soru, seslendirme yeteneği, duygusal içerik, müziğin gücü, ve ilerleme hızı (Robin, 2006, s. 709-710). Dijital öykülerin oluşum aşamaları incelendiği zaman, literatürde pek çok araştırmacının ilgili konuda yaptığı birçok çalışmaya rastlamak mümkündür. Dijital öykülerin oluşum aşamaları, geleneksel öykü süreçleriyle benzer niteliktedir. Barrett'e (2009) göre dijital öykü oluşturma süreci beş aşamadan oluşmaktadır. İlk aşama öykü metninin yazıldığı aşama olarak karşımıza çıkmaktadır. Yazılacak metin izleyicinin dikkatini çekecek şekilde olmalıdır. İkinci aşama olan ses kaydı oluşturma

aşamasında metine göre dijital öyküyü hazırlayan kişi seslendirme yapar. Üçüncü aşama ise görselleri toplama aşamasıdır. Bu aşamada dijital öykü hazırlayıcısı konuyla alakalı fotoğraf, video, resim gibi görselleri seçerek toplar. Dördüncü aşama öykü yapma aşamasıdır. Bu aşamada dijital öykü anlatıcısı seçmiş olduğu programda oluşturduğu metni, seslendirmesini ve toplamış olduğu görselleri birleştirerek dijital öyküsünü meydana getirir. Beşinci ve son aşamada ise yayınlama/paylaşma aşamasıdır. Dijital öykü hazırlayıcısı hazırlamış olduğu dijital öyküyü izleyicisi ile paylaşır.

1.2. Yabancı Dil Öğretiminde Dijital Öykü Kullanımı

Eğitimde dijital teknolojilerin kullanılmasıyla dijital öykü anlatımının da öğretimde kendine yer bulmasının modern sınıfların bir yansıması olduğu söylenebilir (Robin, 2008, s. 220-221). Dijital öyküler, öğrenicilerin ilgilerini canlı tutacak, öğrenicilerin konuya dair ilgilerini artıracak ve dersi zevkli bir hâle getirecek nitelikleri barındırmaktadır. Dijital öyküler, çevrim içi olan etkileşimli zeminlerde, kullanıcıların etkin oldukları, kendi kendilerine bilgilere ulaşmalarına ve bu bilgileri uygulamalarına olanak tanıyan bir fikir olarak kendini göstermektedir (Ayvaz Tunç ve Karadağ, 2013, s. 313). Kurudayıoğlu ve Bal (2014, s. 89) yaptıkları araştırmada dijital öykülerin temel dil özelliklerinin aktarılması konusunda etkili olduğunu tespit etmişlerdir. Dijital öyküler, öğrenicilerin yazma, sunum, teknoloji kullanımı, araştırma yapma ve iletişim becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Robin, 2006, s. 712). Tetik ve Arslan Özer (2022, s. 38) tarafından yapılan araştırmada dijital öyküleme çalışmalarının öğrenicilerin yazma motivasyonunu ve dijital öykü oluşturma becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Foley (2013, s. 195) yazma konusunda isteksiz olan öğrenicilerin bile dijital öykü materyali sayesinde yazı yazmaya başladıklarını gözlemlemiştir. Öğrenicilerin kendi dijital öykülerini oluşturmaya başladıkça ve bu etkinliğe devam ettikçe kendilerini yazar gibi hissettikleri, motivasyonlarının arttığını tespit etmiştir. Dijital öyküler, bireylerin yaparak öğrenmelerine yarar sağlar (Gimeno-Sanz, 2015, s. 110). Razmi vd. (2014, s. 1543) tarafından yapılan çalışma, yabancı dil öğrenimi ya da öğretiminde dijital öykülerin etkili bir araç olarak dikkate alınması gerektiğini belirtmektedir. Reinders (2011, s. 3), dijital öykülerin öğrenicileri dil kullanımında motive eden bir araç olduğunu ifade etmektedir.

1.3. Yabancı Dilde Yazma Motivasyonu

Yazma becerisi, gündelik yaşantımızda sürekli ihtiyaç duyduğumuz bir dil öğrenme alanı olup araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Şengül (2011, s. 24), yazma becerisini edinilen bilgi, fikir, tecrübe ve duyguların zihinsel süreçlerden geçerek dil kurallarına uygun bir düzen içinde yazıya aktarılması olarak tanımlamıştır. Tiryaki (2013, s. 38) ise yazmayı, bireyin duygu ve düşüncelerini zihinde yapılandırarak dil kuralları çerçevesinde ifade etmesi olarak açıklamıştır. Yabancı dilde yazma becerisini öğrenmek, ana dilde yazma becerisini kazanmaktan oldukça farklıdır. Etkili bir yazma öğretimi için öncelikle dinleme, konuşma ve okuma becerilerinin planlı bir şekilde geliştirilmesi ve uygulanması gerekmektedir (İlter, 2002, s. 2). Yazma sürecinin temelde üç aşamadan oluştuğu bilinmektedir. Bu aşamalar; yazma öncesi, yazma aşaması ve yazma sonrası şeklindedir (Güneş, 2014, s. 169). Dil bilgisi kurallarının yazma sürecinde doğru ve tutarlı bir şekilde

kullanılabilmesi için, eğitim basitten karmaşığa doğru aşamalı olarak planlanmalıdır (Tiryaki, 2013, s. 40). Yazma öğretiminde bu aşamalara uyulması, bireylerin ikinci dilde yazma becerilerini geliştirerek yazma sürecinin daha etkili, verimli ve yapılandırılmış bir şekilde ilerlemesine olanak tanıyacaktır. Her aşama, öğrenicinin yazılı anlatım becerisini sistemli bir şekilde geliştirmeyi hedeflemekte ve dilin yapılarını aşamalı olarak kavramasına yardımcı olmaktadır.

Yabancı dilde yazma öğretiminin bu denli karmaşık yapısı içerisinde öğrenicilerin daha başarılı olmalarını sağlayabilmenin bir yolu onların motivasyonlarını artırmak olabilir. Bilindiği üzere yeni bir dil öğrenirken en önemli unsurlardan biri motivasyondur. Çakır'a (2009, s. 3) göre motivasyon, bireylerin belirli bir amaç doğrultusunda harekete geçmesini sağlayan itici güç olarak tanımlanır. Brown (2000, s. 160-161) ise motivasyonu, kişinin hedeflerine ulaşmasını sağlayan içsel bir dürtü olarak açıklar. Günümüz eğitiminde sıkça vurgulanan bu kavram (Gilbert, 2013, s. 16), bireylerin davranışlarının yönünü, kararlılığını ve eğitim sürecindeki ilerleme hızını belirleyen en önemli etkenlerden biridir. Öğrenme-öğretme sürecinin etkili olması ve bireyin öğrenmeye istekli hale gelmesi açısından motivasyon, belirleyici bir değişkendir. Öğrenme, kalıcı bir süreçtir ve bu doğrultuda öğreticinin temel hedefi, öğrenicide yalnızca anlık değil, sürekli bir güdü oluşturmaktır. Motivasyonun önemli özelliklerinden biri, bireylerin kişilik yapıları, istekleri, ihtiyaçları ve moral durumlarına bağlı olarak farklılık göstermesidir. Bu nedenle herkesi aynı anda ve aynı yöntemlerle harekete geçirmek oldukça zordur. Aynı sözler veya ödüllerle herkesi motive etmek mümkün olmadığı gibi bir bireyin sürekli aynı şekilde motive edilmesi de imkansızdır. Ergun Özler'e (2013, s. 129) göre kişinin istekleri, gereksinimleri ve moral durumu zamana bağlı olarak değişiklik gösterebilir. Bu bağlamda, öğrenicilerin sınıf ortamındaki öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi büyük önem taşımaktadır.

Yazma becerisinin gelişmesi için öğrenicinin bu sürece ilgi duyması ve istekli olması gerekmektedir. Bu isteğin oluşması ise yazma motivasyonu ile doğrudan ilişkilidir (Erbilen, 2021, s. 171). Öğrenicinin yazı yazmayı istemesi, öğreticinin yönlendirmesiyle şekillenir ve öğreticinin öncelikli görevlerinden biri de bu motivasyonu sağlamaktır. Brouwer (2012, s. 193) bu nedenle öğreticilerin yazmada motivasyon oluşturmayı, yazma çalışmalarının odak noktası hâline getirmeleri gerektiğinden söz etmektedir. Yazma süreci, birçok farklı aşamadan oluştuğu için bireylerde olumsuz bir tutum gelişmesine de neden olabilmektedir (Çakır, 2010, s. 167). Bu nedenle öğrenicilerin ilgisini çekecek yöntem ve tekniklerin kullanılması, yazma sürecinin aşamalı olarak yürütülmesi, amaçların net bir şekilde belirlenmesi, öğrenicilere düzenli dönütler verilmesi ve onları yazmaya teşvik edecek uygulamaların hayata geçirilmesi, yazma motivasyonunu destekleyerek artırabilir.

Dijital öykülerin yazma motivasyonu bağlamında kullanımıyla ilgili çalışmalar incelendiğinde özellikle son dönemlerde ana dilde yazma becerilerini geliştirmeye yönelik birkaç çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Keskin (2023) yapmış olduğu dezavantajlı bölge çocuklarıyla dijital öykü yazma çalışmaları ile öğrenicilerin yazma motivasyonlarının ön test son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu ve yazma motivasyonlarının orta düzeyden iyi düzeye yükseldiğini tespit etmiştir. Güzel Özcan (2021), dijital öyküleri ayrı bir ders gibi planladığı çalışmasında dijital öykülerin öğrenicilerin yazma motivasyonunu ve yazma becerilerini

iyileştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Şahin (2021) ise dijital öykü oluşturmanın öğrenicilerin motivasyonlarını artırıcı bir unsur olduğu sonucuna ulaşmıştır. Demir ve Kılıçkıran (2018) çalışmalarında, dijital öykülerin öğrenicilerin yazma becerilerini geliştirdiğini, ilgilerini çektiğini ve kendilerine olan güvenlerini artırdığını belirlemiştir. Benzer şekilde Balaman Uçar (2016), dijital öykülerin öğrenicileri yazmaya daha fazla motive ettiğini ifade etmiştir. Abdel-Hack ve Helwa (2014) ise öğrenicilerin, dijital öyküler sayesinde yazma sürecine daha fazla ilgi duyduklarını vurgulamıştır. Göçen (2014), dijital öykülerin dersleri daha eğlenceli ve zevkli hâle getirdiğini belirtirken; Çıralı (2014), Baki (2015), Uslu (2019) ve Tetik (2020) yaptıkları araştırmalarda, dijital öykülerin yazma becerisini geliştirdiğini, yazmaya yönelik motivasyonu artırdığını ve yazmaya dair kaygıyı azalttığını ortaya koymuştur.

2. Araştırmanın Amacı

Öğrenicilerin yabancı bir dil öğrenirken en zorlandıkları alanlardan birinin yazma becerisi olduğu düşünüldüğünde yazma öğretiminde kullanılacak yöntem ve materyallerin çeşitlendirilmesi ve özellikle öğrenicilerin öğrenme sürecine aktif katılımını destekleyen dijital araçların kullanılması bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Alanyazın incelendiğinde dijital öykü yönteminin dil öğretiminde giderek yaygınlaştığı görülmekle birlikte bu çalışmaların büyük çoğunluğunun dinleme, konuşma ve kelime öğretimi becerilerine odaklandığı yazma becerisi ve yazma motivasyonu üzerine yapılan araştırmaların ise oldukça sınırlı olduğu dikkat çekmektedir (Kurudayıoğlu ve Bal, 2014; Alemi vd., 2022; Fu vd., 2022). Çalışma, yalnızca dijital öykülerin motivasyona etkisini nicel olarak belirlemekle kalmayıp aynı zamanda öğrenicilerin dijital öykü materyaline ilişkin algı ve deneyimlerini nitel verilerle destekleyerek bütüncül bir bakış açısı sunmaktadır. Uygulama açısından ise bu araştırma, dijital öykü materyalinin öğrenicilerin derse katılımını, yazma sürecine yönelik tutumlarını ve öğrenme deneyimlerini nasıl dönüştürdüğünü ortaya koyması bakımından önem taşımaktadır. Bu bağlamda çalışma, öğreticilere dijital araçların pedagojik kullanımı konusunda yeni bir bakış açısı kazandırmakta materyal geliştiriciler için yazma öğretiminde kullanılabilecek etkileşimli içeriklere dair örnek oluşturmaktadır.

Yazma becerisinde öğrenicilerin birden fazla problem yaşaması ve yazmaya yönelik olan motivasyonlarının az olması bu alanda dikkatle durulması gerektiğini göstermektedir (Tok, 2013, s. 249). Bu çalışmanın amacı, dijital öykülerin ikinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrenicilerin yazma motivasyonuna etkisini belirlemektir. Konu şu üç alt problemle ele alınmıştır:

1. Katılımcıların yazma motivasyonlarına yönelik ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Katılımcıların öğretim materyalleri motivasyonları ne düzeydedir?
3. Katılımcıların dijital öykü materyaline yönelik görüşleri nelerdir?

3. Yöntem

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel ve nicel veri toplama ile çözümleme yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntemle yürütülmüştür. Karma yöntem; hem nicel hem de nitel verilerin elde

edilmesini, bu iki veri grubunun bütünleştirilmesini ve elde edilen sonuçların kapsamlı biçimde değerlendirilmesini içeren bir araştırma yöntemi olarak tanımlanmaktadır. (Creswell, 2017, s. 2). Bu araştırmada açıklayıcı desen kullanılmıştır. Açıklayıcı desende öncelikle nicel veriler toplanır ve analiz edilir daha sonra ise bu nicel bulguları daha iyi anlamak, tamamlamak ve açıklamak amacıyla nitel veriler toplanır (Creswell & Clark, 2007; akt. Büyüköztürk vd., 2021, s. 266).

Araştırmanın temelinde nicel yaklaşım kullanılmış olup verilerin desteklenmesi için de nitel yaklaşım kullanılmıştır. Nicel veri toplama kapsamında zayıf deneysel desenlerden tek grup ön test-son test desenine göre çalışma gerçekleştirilmiştir. Zayıf deneysel desen, yalnızca deney grubuyla yürütülen ve kontrol grubunun yer almadığı bir araştırma türüdür. Kontrol grubunun bulunmamasının temel nedeni yeterli örnekleme sahip olunamamasıdır. Bu desende, deneysel uygulamanın etkisi tek bir grup üzerinde aynı ölçme araçlarından yararlanılarak test edilir (Büyüköztürk vd., 2021, s. 208). Nitel veri toplama kapsamında ise yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Nicel veriler, öğrenicilerin yazma motivasyon düzeylerindeki değişimi istatistiksel olarak ortaya koyarken nitel veriler, bu değişimin neden ve nasıl gerçekleştiğini açıklamak amacıyla kullanılmıştır. Bu doğrultuda nitel veriler, nicel bulguları destekleyici ve derinleştirici bir işlev üstlenmektedir. Böylece nitel bulgular, nicel sonuçlara anlam kazandırmakta sayısal verilerle ortaya konan değişimlerin öğrenici ifadeleriyle gerekçelendirilmesini ve yorumlanmasını sağlamaktadır. Bu bütünleşik yaklaşım sayesinde araştırmadan elde edilen sonuçlar hem ölçülebilir hem de derinlemesine açıklanabilir nitelik kazanmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Bu çalışmanın örneklemini 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Bartın Üniversitesi Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezinde (TÖMER) B1 seviyesinde ikinci dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası 20 öğrenici (7 kadın ve 13 erkek) oluşturmaktadır. Bu örneklemin çoğunluğunu ise Kazakistan, Endonezya ve Gabon gibi ülkelerden gelen 18-24 yaş arası öğreniciler oluşturmaktadır. Bu çalışmada katılımcılar, araştırmanın amacına bağlı durumların seçilmesi ve derinlemesine araştırılmasına olanak sağlayan amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2021, s. 94-95). Bilimsel araştırmanın etik ilkeleri dikkate alınarak öğrenicilerin katılımı gönüllülük esasına dayandırılmıştır. Öğreniciler eğitim süreci hakkında bilgilendirilmiş ve çalışma öncesi bilgilendirilmiş onamları alınmıştır. Araştırmada örneklem büyüklüğü 20 öğrenici ile sınırlı olduğundan elde edilen bulguların genellenebilirliği kısıtlıdır. Bu durum, nicel analizlerin istatistiksel gücünü azaltabilir. Bu nedenle bulguların yorumlanmasında ve çıkarılacak sonuçlarda bu sınırlamanın dikkate alınması gerekmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel boyutunda öğrenicilerin yazmaya yönelik motivasyonlarının tespit edilmesi için Sevim ve Doyumğaç (2022) tarafından geliştirilen "Yabancı dil olarak Türkçe Yazma Motivasyonu Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek üç boyuttan oluşmakta ve içerisinde toplam 23 madde bulunmaktadır. Ölçekten elde edilebilecek en yüksek puan 115, en düşük puan ise 23 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .86 olarak

bulunmuş, alt boyutlarının güvenirlik düzeyleri ise duyuşsal boyut için .83, dışsal boyut için .85 ve öz farkındalık boyutu için .81 şeklinde saptanmıştır. Öğrenicilerin araştırmada kullanılan materyale yönelik motivasyonlarını belirlemek amacıyla Keller (1987) tarafından geliştirilen ve Kutu ile Sözbilir (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan "Öğretim Materyalleri Motivasyon Anketi (ÖMMA)" uygulanmıştır. Bu ölçeğin Cronbach alfa katsayısı .83 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin güvenirlik değerleri ise dikkat ve uygunluk boyutunda .79, güven ve doyum boyutunda ise .69 olarak tespit edilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda dijital öykü materyaline yönelik öğrenici görüşlerini belirlemek amacıyla ise yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formunun geliştirilme sürecinde öncelikle alanyazın incelenmiş benzer çalışmalarda kullanılan soru örneklerinden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın amacıyla uyumlu biçimde açık uçlu sorulardan oluşan bir taslak form oluşturulmuştur. Taslak formun kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla Türkçe eğitimi ve ölçme-değerlendirme alanlarında uzman üç akademisyenin görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan alınan dönütler doğrultusunda soruların ifadeleri, anlaşılırlığı ve kapsamı yeniden düzenlenmiş gerekli düzeltmeler yapılarak form son hâlini almıştır. Ayrıca formun işlevselliğini değerlendirmek amacıyla iki öğrenici ile pilot bir uygulama gerçekleştirilmiş ve soruların açık, anlaşılır ve amaca uygun olduğu görülmüştür.

3.4. Uygulama Süreci

Araştırma 2023-2024 akademik yılı güz döneminde gerçekleştirilmiş ve çalışma kur sınavlarından dolayı öğrenicilerin gönüllü uygunluğuna göre dört haftaya yayılmış şekilde sekiz ders saati boyunca dört etkinlik ile sürdürülmüştür. Katılımcılara uygulamanın amacı, süreci ve uygulama hakkında bilgiler verildikten sonra ilk olarak ön-test uygulanmıştır. Katılımcıların dijital öykülemede kullanacakları Pixton uygulaması tanıtılmış ve ardından öğrenicilere dijital öykü ile ilgili hazırlanan örnek video izletilmiştir. Birinci etkinliğin uygulanma sırasında etkinlik konusu öğrenicilere detaylı bir şekilde anlatılmıştır. Konuyla ilgili öğreniciler senaryo taslaklarını oluşturmuşlardır. Taslaklara yazım ve imla kuralları da düzeltilerek öğrenicilere dönütler verilmiştir. Taslakların son hâli oluşturulmuştur. Hazırlanacak olan videonun akışı belirlenmiştir. Öğreniciler akıllı telefonlarının ses kayıt uygulamasını kullanarak yazdıklarını ses kaydına almışlardır. Seslendirme sonrası öğrenicilere verilen linkten öğreniciler uygulamaya giriş yapmış ve görselleriyle yazılarını oluşturmuşlardır. Telefonlarına indirdikleri uygulama ile videolarını oluşturmuşlardır. Uygulamada her öğrenicinin aynı zamanda ilerlemesine önem verilmiştir. Son olarak isteyen öğreniciler hazırladıkları dijital öykülerini arkadaşları ile paylaşmıştır.

Birinci etkinlikte, öğrenicilerden kendi ülkelerindeyken hafta sonu ve boş zamanlarında neler yaptıklarını şimdi neler yaptıklarını karşılaştırmalı şekilde anlatan bir dijital öykü oluşturmaları istenmiştir. Bu süreçte öğreniciler önce senaryolarını planlamış, ardından yazılı hâle getirerek öğretici dönütü doğrultusunda geliştirmişlerdir. Bu etkinlikte güdümlü yazma tekniği kullanılmış öğrenicilerin yapılandırılmış bir yönlendirmeyle yazılı üretim yapmaları, karşılaştırma becerisi kazanmaları ve yazılarını dijital ortama aktarmaları amaçlanmıştır.

İkinci etkinlikte, öğreniciler hayallerindeki mesleği tanıttıkları bir dijital öykü oluşturmaya yönlendirilmiştir. "Mesleğin adı nedir?", "Neden bu mesleği seçtiniz?" gibi sorularla öğrenicilerin yazma amacı belirlemesi, metinlerini planlaması ve yapılandırması desteklenmiştir. Yazma sürecinde yine öğretici dönütüyle metinleri geliştirmeleri sağlanmış ardından dijital ürünlerini sınıfla paylaşarak değerlendirme yapmaları teşvik edilmiştir. Bu etkinlikte de güdümlü yazma tekniği kullanılmış odak noktası ise planlı yazma, düşünce geliştirme ve metin organizasyonudur.

Üçüncü etkinlikte, öğrenicilerden "sağlık, beslenme, spor, stres, uyku, bağımlılık, kilo" gibi önceden belirlenmiş anahtar sözcükleri kullanarak sağlıkla ilgili bir dijital öykü oluşturmaları istenmiştir. Yazma süreci yine planlama, senaryo yazımı, öğretici dönütü ve dijitalleştirme adımlarıyla yürütülmüştür. Bu etkinlikte kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma tekniği kullanılmış öğrenicilerin belli bir kavram alanında bütünlük içinde yazı yazma, konu etrafında fikir geliştirme ve bağlam oluşturma becerileri desteklenmiştir.

Dördüncü etkinlikte ise öğretici tarafından verilen "Merve bu sabah da kuş sesleriyle uyanmıştı..." cümlesiyle başlayan bir öykü girişinin öğreniciler tarafından tamamlanması istenmiştir. Öğreniciler bu başlangıçtan hareketle olayların gelişimini ve sonucunu kurgulamış ardından öğretici dönütüyle yazılarını geliştirerek dijital öyküye dönüştürmüşlerdir. Bu etkinlikte metin tamamlama tekniği kullanılmıştır. Teknik, öğrenicilerin verilen başlangıç yapısına uygun biçimde yaratıcı düşünmeleri, metin bütünlüğü sağlamaları ve öyküleyici anlatım becerilerini geliştirmelerini amaçlamaktadır.

3.5. Verilerin Analizi

Çalışmada nicel verilerin analizi SPSS yazılımı kullanılarak yapılmıştır. Bu çalışmada ilk olarak verilerin normal dağılıma uygunluğunun incelenmesi için katılımcı sayısından dolayı ($n<30$) ShapiroWilk testi ve çarpıklık basıklık katsayılarına bakılmış ve verilerin normal dağılıma uyup uymadığı incelenmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin normal dağılım gösterebilmesi için basıklık ve çarpıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında olması gerekmektedir (Şencan, 2005, s. 200). ShapiroWilk testinde $p>0,05$ ise değişken normal dağılım özelliği gösteriyor anlamına gelir (Cevahir, 2020, s. 14). Yabancı dil olarak Türkçe Yazma Motivasyonu Ölçeğinde yer alan maddeler normal dağılıma sahip olduğu için parametrik testler kullanılmıştır. Tek grup ve ön test/son test durumları incelenirken ise ön test ve son testin bağımlılık durumları nedeniyle bağımlı grup testi (Paired Samples T test) kullanılmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe Yazma Motivasyonu Ölçeğinin Cronbach Alfa (α) değeri 0,90'dır. Bu değer kullanılan aracın güvenilir olduğunu göstermektedir.

Öğretim Materyalleri Motivasyon Anketi analizinde ise nicel betimsel analiz yapılmıştır. Likert tipi ölçeğin değer aralığının (5–1 = 4), ölçeğin en yüksek değerine (5) bölünmesiyle elde edilen 0,80'lik puan aralıkları, öğrenicilerin ölçekte bulunan maddelere ilişkin düşüncelerini ve buna bağlı olarak materyale yönelik motivasyon görüşlerini belirlemiştir.

Tablo 1

5'li Likert Ölçeğine Göre Aritmetik Ortalamaların Değerlendirme Aralığı

Değer Aralıkları	Görüşler
1,00-1,80	Hiç Katılmıyorum
1,81-2,60	Az Katılıyorum
2,61-3,40	Orta Derecede Katılıyorum
3,41-4,20	Çok Katılıyorum
4,21-5,00	Tamamen Katılıyorum

Bu verilere göre, 1.00-1.80 arası aritmetik ortalamaya sahip ölçek maddelerinin sıklık seviyeleri "Hiç katılmıyorum" şeklinde isimlendirilmiş olup öğrenicilerin materyal motivasyonlarının olmadığını göstermektedir. 1.81-2.60 arası değerlere sahip maddeler ise "Az katılıyorum" olarak nitelendirilmiş ve öğrenicilerin materyal motivasyonlarının çok düşük olduğunu 2,61-3,40 arasındakiler "Orta derecede katılıyorum" olup öğrenicilerin materyal motivasyonlarının ortada olduğunu 3,41-4,20 arasındakiler "Çok katılıyorum" olup öğrenicilerin materyal motivasyonlarının iyi olduğunu 4,21-5,00 arasındakiler ise "Tamamen katılıyorum" olup öğrenicilerin materyal motivasyonlarının çok iyi olduğunu belirtir şekilde yorumlanmıştır. ÖMMA'nın Cronbach Alfa (α) değeri ise 0,81'dir. Bu değer kullanılan aracın güvenilir olduğunu göstermektedir.

Çalışmada elde edilen nitel verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. İçerik analizi, benzer özellikler taşıyan verileri belirli kavramlar ve temalar doğrultusunda sınıflandırmayı, ardından bu verileri okuyucunun kolayca kavrayabileceği şekilde düzenleyip yorumlamayı kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 243). Nitel araştırmalarda verilerin araştırmacı tarafından toplanması ve değerlendirilmesi, araştırmacının kişisel yargı, düşünce ve tutumlarının araştırmanın sonuçlarına yansımasına neden olabilir (Büyüköztürk vd., 2021, s. 254-255). Katılımcılarla gerçekleştirilen geriye dönük görüşmeler neticesinde elde edilen verilerden kelime, ifade ve paragraflar üzerinden kodlar geliştirilmiştir. Ortaya çıkan benzer düşünceler doğrultusunda temalar belirlenmiş ve alıntılarla desteklenmiştir. İçerik analizi sırasında, katılımcı kimliklerini gizlemek amacıyla alfa numerik kodlama yöntemi tercih edilmiş ve her bir katılımcıya bir harf ve kaçıncı görüşülen kişi olduğunu belirten bir de sayı atanmıştır. Örneğin: K1, K2, K5 gibi.

Nitel araştırmalarda geçerliliği ve güvenirliği sağlamanın yolu, sonuca nasıl ulaşıldığının ayrıntılı bir şekilde açıklanması ve uzman görüşüne başvurulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 275). Buradan hareketle araştırmanın güvenirliği için iki ayrı araştırmacı tarafından kodlar, kategoriler ve temalar belirlenmiş elde edilen sonuçlar için de Miles ve Huberman'ın (1994) güvenirlik formülüne başvurulmuştur. İki araştırmacı arasındaki görüş birliği .90 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmanın etik kurul iznine dair bilgileri şöyledir: Bartın Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu, Tarih: 27.09.2022 Sayı: E-23688910-050.01.04-2200098470.

4. Bulgular

4.1. Araştırmanın Nicel Verilerine Ait Bulgular

4.1.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Katılımcıların yazma motivasyonlarına yönelik ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? sorusuna yanıt almak için deney grubuna uygulanan "Yabancı dil olarak Türkçe Yazma Motivasyonu Ölçeği" ile elde edilen bağımlı örneklem t-testi sonuçları Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2

Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Motivasyonu Ölçeğine İlişkin Bağımlı Örneklem T-Testi Sonuçları

		N	x̄	Ss	T	df	p
Yazma Motivasyonu	**Ön Test**	20	3,04	,636	-4,567	19	,001
	Son Test	20	3,73	,515			

Yabancı dil olarak Türkçe Yazma Motivasyonu Ölçeği'nden elde edilen ön test ve son test bulguları kıyaslandığında öğrenicilerin yazma motivasyonlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (Tablo 2). Katılımcıların yazma motivasyonuna yönelik aritmetik ortalama (x̄) değerinin ön testte 3,04 olduğu görülürken son testte 3,73 olduğu görülmektedir. Öğrenicilerin yazma motivasyonlarındaki bu anlamlı artış dijital öykü yazma çalışmalarının öğrenicilerin yazma motivasyonlarını olumlu anlamda değiştirdiğini göstermektedir.

5.2.1. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

"Katılımcıların öğretim materyalleri motivasyonları ne düzeydedir?" sorusuna yanıt almak için deney grubuna uygulanan "Öğretim Materyalleri Motivasyon Anketi" ile ilgili 2 alt boyuta ilişkin aritmetik ortalama (x̄) ve standart sapma (Ss) değerleri Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3

ÖMMA Boyutları ve Puan Ortalamaları

Boyutlar	N	x̄	Ss
Dikkat ve Uygunluk	20	45,05	5,92
Güven ve Tatmin	20	48,95	3,59

Sonuçlar incelendiğinde Dikkat ve Uygunluk boyutunun ortalamasının 45,05 olduğu görülmektedir. Dikkat ve Uygunluk boyutu anketin 1-11 arası maddeleri kapsamaktadır. Ortalama, madde sayısına bölündüğünde 4,09 sonucuna ulaşılmaktadır. Anketin kodlarına bakıldığında öğrenicilerin Dikkat ve Uygunluk boyutundaki maddelere ortalama olarak "çok katılıyorum" cevabını verdikleri görülmektedir. Güven ve Tatmin boyutunun ortalamasının ise 48,95 olduğu görülmektedir. Güven ve Tatmin boyutu 12-24 arası maddeleri kapsamaktadır. Ortalama, madde sayısına bölündüğünde 3,76 sonucuna ulaşılmaktadır. Anketin kodlarına bakıldığında öğrenicilerin Güven ve Tatmin boyutundaki maddelere ortalama olarak "çok katılıyorum" cevabını verdikleri görülmektedir.

Tablo 4

ÖMMA Dikkat-Uygunluk Boyutları Maddeleri ve Madde Ortalamaları

Maddeler	x̄	Ss
M4	4,30	,657
M8	4,25	,786
M10	4,25	,786
M9	4,25	,967
M2	4,20	1,056
M1	4,10	,912
M5	4,10	,788
M7	4,05	1,234
M6	3,90	,968
M3	3,90	1,372
M11	3,75	,910

Tablo 4 incelendiğinde maddeler ve maddelere verilen cevaplar anketin kodlarından yola çıkılarak şu şekilde maddelendirebilmektedir:

- M4 ortalamasına (4,30) bakıldığında katılımcılar derste kullanılan materyallerde bilgilerin işleniş şeklinin dikkat çekici olduğuna "çok katılıyorum" yanıtını vermişlerdir.
- M8 ortalamasına (4,25) bakıldığında katılımcılar derste kullanılan materyallerde işlenen konunun önemini gösteren hikâyelerin, resimlerin ve örneklerin var olduğuna "çok katılıyorum" yanıtını vermişlerdir.
- M10 ortalamasına (4,25) bakıldığında katılımcılar derste öğrenecekleri bilgileri nasıl uygulayacaklarına dair açıklama ve örneklerin olduğuna "çok katılıyorum" yanıtını vermişlerdir.
- M9 ortalamasına (4,25) bakıldığında katılımcılar derste kullanılan materyaller kendileri için uygun olduğuna "çok katılıyorum" yanıtını vermişlerdir.
- M2 ortalamasına (4,20) bakıldığında katılımcılar dersin işleniş şekli ve kullanılan dijital öykü materyalinin dikkat çekici olduğuna "çok katılıyorum" yanıtını vermişlerdir.
- M1 ortalamasına (4,10) bakıldığında katılımcılar dersin içeriğini ilk öğrendiklerinde dikkatlerini çeken şeyleri gördüklerine "çok katılıyorum" yanıtını vermişlerdir.
- M5 ortalamasına (4,10) bakıldığında katılımcılar bu derste dikkat çekici şeylerin olduğuna "çok katılıyorum" yanıtını vermişlerdir.
- M7 ortalamasına (4,05) bakıldığında katılımcılar alıştırmaların, materyallerin ve sunumların çeşitli olmasının dikkatlerini derse vermelerine yardımcı olduğuna "çok katılıyorum" yanıtını vermişlerdir.
- M6 ortalamasına (3,90) bakıldığında katılımcılar derste bazı dikkat çekici yeni bilgiler öğrendiklerine "çok katılıyorum" yanıtını vermişlerdir.
- M11 ortalamasına (3,75) bakıldığında katılımcılar derste kullanılan materyallerin içerik ve sunum konularının öğrenilmeye değer olduğuna "çok katılıyorum" yanıtını vermişlerdir.

- M3 ortalamasına (2,10) bakıldığında katılımcılar derste kullanılan materyallerde yeterli bilgi olmadığına "az katılıyorum" yanıtını vermişlerdir. (Bu madde ters maddedir. Tablo 4'te ters çevrilmiş hâli verilmiştir.)

Katılımcıların bu yanıtlarından yola çıkarak dijital öykü materyali kullanılarak işlenen yazma dersini dikkat çekici buldukları, dijital öykülerin yazma dersinde kullanmaya uygun gördükleri ve dijital öykü etkinliklerinin yazma dersine yönelik motivasyon sağladığını düşündükleri çıkarımı yapılabilmektedir.

Tablo 5

ÖMMA Güven-Tatmin Boyutu Maddeleri ve Madde Ortalamaları

Maddeler	x̄	Ss
M24	4,45	,686
M19	4,10	,788
M15	4,00	,649
M17	3,95	,826
M22	3,95	1,099
M21	3,90	1,071
M14	3,90	1,119
M20	3,85	,933
M23	3,85	,933
M13	3,70	,865
M18	3,65	1,182
M12	3,55	,759
M16	3,40	,753

Tablo 5 incelendiğinde maddeler ve maddelere verilen cevaplar anketin kodlarından yola çıkılarak şu şekilde maddelendirebilmektedir:

- M24 ortalamasına (4,45) bakıldığında katılımcıların dersi başarıyla tamamlamaktan mutluluk duyduklarına "çok katılıyorum" yanıtını vermişlerdir.
- M19 ortalamasına (4,10) bakıldığında katılımcıların dersteki konuların sıralamasının iyi olmasının dersi öğreneceklerine dair güvenlerini artırdıklarına "çok katılıyorum" yanıtını vermişlerdir.
- M15 ortalamasına (4,00) bakıldığında katılımcıların verilen ödevleri yaptıkça konuları öğreneceklerine dair kendilerine dair güvenlerinin artmasına "çok katılıyorum" yanıtını vermişlerdir.
- M21 ortalamasına (3,90) bakıldığında katılımcıların dersten zevk aldıkları için dersteki konularla ilgili daha çok şey öğrenmek istemelerine " çok katılıyorum" yanıtını vermişlerdir.
- M17 ortalamasına (3,95) bakıldığında katılımcıların ders konularına çalıştıktan sonra bu dersten geçebileceklerine yönelik güvenlerinin artmasına "çok katılıyorum" yanıtını vermişlerdir.
- M22 ortalamasına (3,95) bakıldığında katılımcıların derse zevk alarak çalışmalarına "çok katılıyorum" yanıtını vermişlerdir.

- M20 ortalamasına (3,85) bakıldığında katılımcıların dersteki uygulamaları, araştırmaları tamamlamaları kendilerinde başarı hissi uyandırmasına "çok katılıyorum" yanıtını vermişlerdir.
- M23 ortalamasına (3,85) bakıldığında katılımcıların ödev sonrası verilen dönütler ve dersteki diğer yorumların emeklerinin karşılığını aldıkları hissini vermelerine "çok katılıyorum" yanıtını vermişlerdir.
- M13 ortalamasına (3,70) bakıldığında katılımcıların içeriği ilk incelediklerinde bu ders kapsamında neler öğreneceklerini anladıklarına "çok katılıyorum" yanıtını vermişlerdir.
- M16 ortalamasına (2,63) bakıldığında katılımcıların dersteki uygulamaların ve alıştırmaların oldukça zor olmasına "orta derecede katılıyorum" yanıtını vermişlerdir. (Bu madde ters maddedir. Tablo 5'te ters çevrilmiş hâli verilmiştir.)
- M12 ortalamasına (2,47) bakıldığında katılımcıların dersi anlamaları beklediklerinden daha zor olduğuna "az katılıyorum" yanıtını vermişlerdir. (Bu madde ters maddedir. Tablo 5'te ters çevrilmiş hâli verilmiştir.)
- M18 ortalamasına (2,32) bakıldığında katılımcıların ders kapsamındaki konuların birçoğunu tam olarak anlayamadıklarına "az katılıyorum" yanıtını vermişlerdir. (Bu madde ters maddedir. Tablo 5'te ters çevrilmiş hâli verilmiştir.)
- M14 ortalamasına (2,16) bakıldığında katılımcıların derste kullanılan materyallerde çok bilgi verildiği için nelerin önemli olduğunu ayırt edemediklerine "az katılıyorum" yanıtını vermişlerdir. (Bu madde ters maddedir. Tablo 5'te ters çevrilmiş hâli verilmiştir.)

Bu yanıtlardan yola çıkarak katılımcıların dijital öyküler kullanılarak işlenen yazma dersinden memnun oldukları, derse yönelik ilgilerinin olduğu, başarılı olduklarını ve derse karşı güven duydukları çıkarımı yapılabilmektedir.

4.2. Araştırmanın Nitel Verilerine Ait Bulgular

Araştırmanın nitel boyutuna yönelik olarak, dijital öykü uygulamasının yapıldığı 20 deney grubu öğrenicisinin görüşleri alınmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda öğrenici görüşlerine yer verilmiştir.

Öğrenicilerin dijital öykü ile yapılan yazma etkinliklerine yönelik tutumlarıyla ilgili görüşleri incelendiğinde, 20 öğreniciden 16'sı (%80) etkinlikleri keyifli ve ilham verici bulmuş ve yazma heveslerinin arttığını belirtmiştir. Öğreniciler yapılan etkinliklerin aynı zamanda kullanışlı olduğunu ve onların öyküleri giderek daha fazla sevdiklerini de ifade etmişlerdir:

K3: *"Bununla yazmak bana keyif verdi."*

K5: *"Daha çok yazı yazmak istiyorum. Çok ilham veriyor, yazar gibiyim."*

K19: *"Yazma hevesim arttı gelecekte ünlü bir yazar olacağıma olan inancım arttı."*

Öğrenicilerin dijital öykü materyali ile etkileşimleri sırasındaki duyguları da ifadelerine yansımıştır. Öğrenicilerin 18'i (%90) dijital öykü oluşturarak yazmaya yönelik duygularını *"Enerji verici"* (K1), "*Yazma motivasyonunu artırıcı"* (K15), "*İlgi uyandıran"* (K18) *ve*

"heyecan verici ve eğlenceli" (K19), *"pratik ve eğlenceli"* (K12), "kolaylaştırıcı" (K13) "*hayal gücünü güçlendirmenize yardımcı olan"* olarak nitelendirmişlerdir. Öğrenicilerden 1'i (%5) ise yazı yazma ile ilgili olumsuz bir düşünceye sahip olsa da dijital öykü kullanarak yazmaktan hoşnut olduğunu dile getirmiştir:

K2: *"Yazmayı sevmiyorum ama bununla yazmak güzel hoşuma gitti."*

Ayrıca yarı yapılandırılmış görüşme formlarından anlaşıldığı kadarıyla katılımcılardan yalnızca 2'sinin (%10) yazmaya yönelik çekincesinin çalışma sonrasında da sürdüğü görülmektedir. Öğrenicilerin dijital öykü aracı kullanımından bağımsız olarak genel olarak yazma etkinliklerini sevmediklerini dile getirmişlerdir:

K8: *"Hayır, Çünkü ben yazmayı sevmiyorum."*

K7: *"Ama hâlâ çok yazı yazmayı sevmiyorum."*

Öğrenicilerin dijital öykülere yönelik önerileri de dikkat çekici bulgular arasındadır. Öğrenicilerin 2'si (%10) dijital öyküleme etkinliklerinin mobil cihazlar yerine bilgisayarlar aracılığıyla yürütülmesinin daha konforlu olabileceğini dile getirmiş ve bunun sınıfta sıkıcılığın önüne geçebilecek bir uygulama olabileceğini öne sürmüşlerdir:

K1: *"Bu yazı ve dijital öykü bilgisayarda daha iyi olabilir."*

K18: *"Bence dijital hikayeler yapmaya gitmeliler çünkü öğrenici olarak sıkılmazsınız ve bu sınıfta daha iyi bir ivme yaratır."*

Öğrenicilerin 16'sı (%80) dijital öykü oluşturma süreçlerini fazlasıyla sevdikleri ve sonraki yazma etkinliklerinde de mutlaka dijital öykü kullanmak istediklerini belirten görüşleri mevcuttur:

K1: *"Evet istiyorum çünkü daha deneyim alacağım."*

K2: *"Evet yapmak isterim çünkü çok beğendim."*

K3: *"(dijital öykü) yapmak isterim yazmamı geliştiriyor."*

K10: *"Yapmak istiyorum, Ne daha ilginç olsa o daha iyi."*

K19: *"Çok sevdim yapmak isterim, yazmayı eğlenceli yapıyor."*

Öğrenicilerin dijital öykü oluşturma deneyimleriyle ilgili görüşleri incelendiğinde öğrenicilerin 2'sinin (%10) derslerde dijital öyküleme kullanımını aynı zamanda dijital bilgi ve tasarım becerilerini geliştirici bir süreç olarak tanımlamıştır. Öğrenicilerin 4'ü (%20) ise dijital öyküleri oluşturma süreçlerinde dijital öykülerin kullanımını eğlenceli, pratik, yaratıcı ve ilginç bulduklarını dile getirmişlerdir.

K5: *"Kendi yazılarımın çizgi film gibi fotoğraflarını yapmak, yazılarımdaki insanları yapmak çok ilginç... Her şeyin versiyonu çok."*

K19: *"Bence o iyi ve eğlenceli çünkü dijital bilgimizi ve yaratıcılığımızı artırabilir."*

K2: *"Bunu kullanmak pratik ve eğlenceli."*

K8: *"Bence pratik her zaman işe yarar."*

K12: *"Dijital hikayeler hayal gücünüzü güçlendirmenize yardımcı olur."*

K18: *"Konu yazarken yaratıcılık yaratmasının harika olduğunu düşünüyorum. Hayal gücü gelişir."*

Dijital öykülerin yabancı dilde yazma becerilerini geliştirdiğine yönelik inanışları incelendiğinde öğrenicilerin 17'sinin (%85) olumlu inanışı olduğu görülmektedir. Bu bulguya yönelik öğrenici ifadeleri şu şekildedir:

K1: *"Evet düşünüyorum çünkü benim yazmam güzel ama daha iyi geliştireceğim."*

K3: *"Evet, bu bana yazarken yardımcı oluyor hatalarımı görüyorum."*

K12: *"Evet, Çünkü yeni kelimeler öğrenmenize yardımcı olur."*

K14: *"Evet geliştirdiğimi düşünüyorum, çünkü yazmayı geliştiriyorum."*

K17: *"İnanıyorum çünkü yeni haberler yazdım, Türkçe iyi öğrenebiliriz."*

K20: *"Evet. Çünkü bunu bana Türkçe yazmaya iyi yardım ediyor ve kolaylaştırıyor."*

Öğrenicilerden 3'ü (%15) oluşturulan metinlerin kısa ifadelerden oluşması sebebiyle yazma becerilerinin gelişip gelişmediği hususunda olumsuz veya nötr görüş belirtmişlerdir:

K9: *"Hayır"*

K10: *"Düşünmüyorum"*

K16: *"Emin değilim"*

Son olarak, K6'nın *"Evet, çünkü öğreticiim hatalarımı anlatıyor"* sözleri dijital yazma sürecindeki öğretici etkisinin altını çizmektedir. Dijital yazma sürecinde öğreticinin sürekli öğrenicilere destek olması ve anlık dönüt vermesi öğrenicilerin de bu süreçte daha etkili bir geri bildirim süreci yaşayabileceklerini göstermektedir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın verileri analiz edildiğinde yapılan ön test sonucunda 3.04 olan $\bar{x}$ değerlerinin 3,73 değerine yükselmesi sonucunda dijital öykü çalışmalarının öğrenicilerin yazma motivasyonlarını artırdığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bu bulgu dört hafta boyunca yapılan dijital öykü materyali ile yazma etkinliklerinin öğrenicilerin yazma motivasyonunu olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bu sonuçlar bağlamında ilgili alanyazında benzer sonuçlara rastlanmıştır. Nitekim Aryati (2025), dijital öykü kullanımının yazma becerilerini anlamlı düzeyde geliştirdiğini ve öğrenicileri motive ettiğini belirtmiş olup bu sonuç mevcut araştırmanın motivasyon artışı bulgusuyla doğrudan paralellik göstermektedir. Benzer şekilde Güzel Özcan (2021), dijital öykülerin yazma becerisini olumlu etkilediğini ve teknolojik yazma süreçlerini motive ettiğini vurgulayarak mevcut çalışma ile aynı yönde sonuçlar elde etmiştir. Keskin (2023) dezavantajlı bölge çocuklarında dijital öykü yazımının özgüveni ve yazma isteğini artırdığını tespit etmiş bu durum yine araştırmamızdaki motivasyon artışıyla örtüşmektedir. Ngoi vd. (2024) ve Nuroh ve Adiyawati (2023) çalışmalarında dijital öykülerin hem yazma becerilerini hem de motivasyonu anlamlı biçimde geliştirdiğini rapor etmiş ve bu sonuçlar araştırmamızdaki motivasyon artışıyla benzerlik göstermiştir. Ayrıca Sever (2014)

dijital öykülerin yazma motivasyonunu artırdığını belirtmiş; Şahin (2021) yaptığı meta-analizde dijital öykülemenin motivasyon üzerindeki etkisinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Tetik ve Arslan Özer (2022) ise etkinlik temelli dijital öykülerin hem yazma motivasyonunu hem de dijital öykü oluşturma becerilerini geliştirdiğini belirlemiş olup bu bulgu yine mevcut çalışmamız ile uyumludur. Bu kapsamda, araştırma bulgularının alanyazınla yüksek düzeyde benzeştiği elde edilen motivasyon artışının farklı yaş grupları, farklı çalışma tasarımları ve çeşitli uygulama süreleriyle de tutarlı biçimde tekrarlandığı görülmektedir.

Araştırmada öğrenicilerin dijital öykü materyaline yönelik motivasyonları da incelenmiştir. Yapılan analiz doğrultusunda öğrenicilerin dijital öykü materyali kullanılarak işlenen yazma dersini dikkat ve ilgi çekici buldukları, dijital öyküleri yazma dersinde kullanmaya uygun gördükleri, dijital öykü etkinliklerinin yazma dersine yönelik motivasyon sağladığını düşündükleri çıkarımı yapılabilmektedir. Öğrenicilerin dijital öykü materyali ile yapılan yazma etkinliklerini geleneksel yazma etkinliklerinden daha ilgi çekici bulduğu ve motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu bulguları literatürdeki benzer çalışmalarla birbirini destekler niteliktedir. Abdel-Hack ve Helwa (2014) dijital öykülerin öğrenicilerin derse katılımını artırdığını ve yazma süreçlerine olumlu katkı sunduğunu belirtmiştir. Baki (2015) ve Balaman Uçar'ın (2016) çalışmalarında dijital öykülerin öğrenicilerin ilgisini çektiğinin ve yazma sürecinde motive edici bir araç olduğunun ortaya konması mevcut bulgularla doğrudan paralellik göstermiştir. Benzer şekilde Başçı Namlı vd. (2023) dijital öykülerin motivasyon artırıcı yönüne vurgu yapmış; Çıralı (2014), Foley (2013) ve Göçen (2014) dijital öykülerin yazma etkinliklerinde dikkat ve ilgi düzeyini yükselttiğini tespit ederek bu araştırmanın sonuçlarını desteklemiştir. Demir ve Kılıçkıran (2018) ile Uslu (2019) dijital öykülemenin öğrenicilerin yazma süreci boyunca daha aktif ve istekli olmalarını sağladığını belirtmiştir. Tetik (2020) ise dijital öykü etkinliklerinin motivasyon üzerinde belirgin bir artış sağladığını ortaya koymuştur.

Araştırmanın uygulama süreci sonunda yapılan yarı yapılandırılmış görüşme sonucunda öğrenicilerin neredeyse tamamı dijital öyküler ile yapılan yazma etkinliklerini çok sevdiğini ve ilginç bulduklarını söylemiştir. Öğrenicilerin çoğunun pozitif bir tutum içerisinde olduğu ve yapılan etkinliklerden keyif aldıkları, dijital öykü ile daha çok yazmak istedikleri ve bunun onlara ilham verdiği ve motive oldukları da belirtilen görüşler arasındadır. Bu materyalin pratik olduğu, yazı yazmada yardımcı olduğu ve yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini geliştirdikleri belirtilen görüşler arasındadır. Yine de birkaç öğrenici direkt yazı yazma sürecinden çok fazla keyif almadığını belirtmiştir. Bu durumun dijital öykünün kullanılıp kullanılmamasından ziyade öğrenicilerin yazma sürecini sevmediğinden kaynaklandığı çıkarımı yapılabilmektedir. Bu görüşlerden yola çıkarak dijital öykü materyalinin öğrenicilerin ilgilerini çektiği, yazmaya dair olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olduğu, yazmaya daha motive oldukları, onlara yaratıcılık kattığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlar nicel sonuçları da destekler niteliktedir. Öğreniciler, dijital öykülerle yazmanın heyecan verici olduğunu ve bu süreçte kendilerini enerjik ve mutlu hissettiklerini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde, Zakaria ve Abdul Aziz'in (2019) araştırmasında da öğreniciler, dijital öykü yapmanın mutluluk ve heyecan verici bir deneyim olduğunu belirtmiştir. Balaman Uçar (2016),

öğrenicilerin teknoloji destekli uygulamaları motive edici ve eğlenceli bulduğunu, geleneksel yazma etkinliklerini ise daha sıkıcı gördüklerini, ancak dijital öykülerle yazmanın daha etkili olduğunu vurgulamıştır. Aydın (2019) ise öğrenicilerin dijital öyküleri ilginç ve dikkat çekici bulduklarını ifade etmiştir. Tüm bu çalışmalar, dijital öykülerin öğrenicilere yazma sürecinde daha fazla ilgi, eğlence ve motivasyon sağladığını ortaya koymaktadır.

Elde edilen bu nitel bulgular, alanyazındaki çalışmalarla yüksek düzeyde örtüşmektedir. Abdel-Hack ve Helwa (2014) ile Morgan (2014), dijital öykülerin öğrenicilerin derse yönelik ilgisini ve katılımını artırdığını belirtmişlerdir. Ahada (2024), Kurudayıoğlu ve Bal (2014) ile Uslupehlivan vd. (2017) öğrenicilerin dijital öykü etkinliklerini ilginç, motive edici ve yaratıcılığı geliştiren bir süreç olarak değerlendirdiklerini ortaya koymuştur. Dahlström (2018) dijital öykülerin öğrenicilerin teknolojiyi kullanarak üretim yapmalarını desteklediğini ve yazma sürecine yönelik olumlu duygular geliştirdiklerini tespit etmiştir. Banaszewski (2002) ve Jacobs ve Fu (2014) dijital öykülerin öğrenicilere yaratıcı ifade alanı sunduğunu vurgularken Başçı Namlı vd. (2023), Bilici ve Yılmaz (2023), Demirkol ve Girmen (2023) dijital öykülemenin yazma motivasyonunu artırdığını ve öğrenicilerin yazma sürecine daha aktif katılım sağladığını göstermiştir. Zarei (2024) ve Zuhriyah (2023) ise öğrenicilerin dijital öyküleri eğlenceli ve heyecan verici bulduklarını vurgulamışlardır.

Sonuç olarak araştırmanın nicel ve nitel bulguları ele alındığında dijital öykülerin yazma motivasyonunu olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Literatürdeki benzer çalışmaların sonuçlar ile yapılan araştırmadaki sonuçlar da birbirini destekleyici niteliktedir. Öğrenicilerin dijital öykülerle yazmayı ve dijital öyküleri sevdikleri, eğlendikleri, mutlu oldukları, zevk aldıkları, ilginç buldukları ve motive oldukları bir etkinlik olarak gördükleri görülmektedir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde yazma motivasyonunun artırılması için dijital öykü etkinliklerinden faydalanabileceği söylenebilir.

- İkinci dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenicilerin yazma motivasyonlarının artırılması için yazma derslerinde dijital öykü etkinlikleri kullanılabilir.
- Çeşitli dijital öykü örneklerinin yer aldığı bir dijital kütüphane oluşturularak öğrenicilerin ilham alması ve yazma pratiğini artırması sağlanabilir.
- Bazı öğreniciler etkinliklere yeterince odaklanamayabilir. Etkinlikler, etkileşimli ve kısa süreli bölümler hâlinde dikkat süreleri de dikkate alınarak hazırlanabilir.
- Bu araştırma yazma becerisine yönelik duyuşsal boyutlardan motivasyonu artırmak için denenmiştir ve anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Bu nedenle diğer boyutlardaki sonuçları da incelenebilir.
- Bu araştırma yazma becerisi ile sınırlandırılmıştır. Dijital öykü etkinliklerinin diğer dil becerilerine etkisi incelenebilir.
- Bu araştırmada teknolojik araçlardan Pixton kullanılmıştır. Farklı teknolojik araçlarla uygulanabilirliği incelenebilir.

Kaynakça

Abdel-Hack, E. M., & Helwa, H. S. A. H. A. (2014). Using digital storytelling and weblogs instruction to enhance EFL narrative writing and critical thinking skills among EFL majors at faculty of education. *Educational Research, 5*(1), 8-41.

Ahada, I. (2024). Experiencing digital storytelling: Students' perception. *English Studies and Culture Studies Journal*, *6*(1), 1–10.

Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi,* (13), 343-361.

Alemi, M., Givi, S. S., & Rezanejad, A. (2022). The role of digital storytelling in EFL students' writing skill and motivation. *Language Teaching Research Quarterly*, (32), 16-35.

Altunkaya, H. (2019). Yazma eğitimi. H. Kavruk ve H. Kurnaz (Ed.), *Türkçe Öğretimi* içinde (ss. 81-110). Nobel Yayıncılık.

Aryati, S. (2025). Improving writing skills through digital storytelling. *Proceedings of the International Conference on Government Education Management and Tourism (ICoGEMT-4)*.

Aydın, E. (2019). *Yabancılara Türkçe öğretiminde dijital hikâye anlatımının yaratıcı yazma becerisine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi.

Ayvaz Tunç, Ö. ve Karadağ, E. (2013). Postmodernden oluşturmacılığa dijital öyküleme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2*(4), 310-315.

Baki, Y. (2015). *Dijital öykülerin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma sürecine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Balaman Uçar, S. (2016). *Dijital öykülemenin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerilerine olan etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Banaszewski, T. (2002). Digital storytelling finds its place in the classroom. *Multimedia Schools*, *9*(1), 32–35.

Barrett, H. (2009). *How to create simple digital stories.* Web: https://sites.google.com/view/electronicportfolios/storytelling adresinden 20.06.2023 tarihinde alınmıştır.

Başçı Namlı, Z., Kayaalp, F., & Meral, E. (2023). Sosyal bilgiler dersinde alternatif bir öğretim süreci: Dijital öykülerle öğreniyorum. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 58*, 398–430.

Batluralkız, Ç., & Karakuş Tayşi, E. (2021). Basılı ve dijital ortamlarda ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *9*(4), 1039-1050.

Bektaş Hay, N., & Ökten, C. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde B2 düzeyi yazma etkinlikleri geliştirme. G. L. Uzun, B. Ü. Bozkurt, E. Arıca Akkök, Ö. Dağ Tarcan (Ed.), *Türkçenin Eğitimi-Öğretiminde Kuramsal ve Uygulamalı Çalışmalar II* içinde (143-165). Ankara Üniversitesi TÖMER.

Bilici, S., & Yılmaz, R. M. (2023). Ortaöğretimde işbirlikli dijital öykü uygulamalarına ilişkin bir durum çalışması. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 34*, 542–574.

Brouwer, K. L. (2012). Writing motivation of students with language impairments. *Child Language Teaching and Therapy, 28*(2), 189. http://dx.doi.org/10.1177/0265659012436850

Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. Prentice-Hall.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2021). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri.* Pegem Akademi.

Cevahir, E. (2020). *SPSS ile nicel veri analizi rehberi*. Kıbele Yayınları.

Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (M. Sözbilir, Çev.). Pegem Akademi.

Çakır, G. (2009). *İşgörenlerin demografik özelliklerine göre motivasyon araçları ve denetim odağı değişkeninin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Celal Bayar Üniversitesi.

Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur? *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1*(28), 1-12.

Çıralı, H. (2014). *Dijital hikâye anlatımının görsel bellek ve yazma becerisi üzerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Dahlström, H. (2018). Digital storytelling and multimodal literacy in the classroom. *Nordic Journal of Digital Literacy, 13*(2), 1-15.

Demir, S., & Kılıçkıran, H. (2018). Dijital öykü uygulamasının özel yetenekli öğrencilerin yazma becerilerine etkisi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2*(4), 12-18.

Demirkol, S., & Girmen, P. (2023). Dijital öykü çalışmalarının dil becerilerine yansımaları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF), 7*(1), 33–63.

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

Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation.* Pearson.

Erbilen, M. (2021). *Yazma öncesi etkinliklerinin yazma motivasyonuna ve yazma başarısına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi.

Ergun Özler, N. D. (2013). Güdüleme. C. Koparal ve İ. Özalp (Ed.), *Yönetim ve Organizasyon* içinde (s. 125-159). Anadolu Üniversitesi Yayını.

Foley, L. M. (2013). *Digital storytelling in primary-grade classrooms* [Doctoral dissertation]. Arizona State Unıversity.

Fu, J. S., Yang, S. H., & Yeh, H. C. (2022). Exploring the impacts of digital storytelling on English as a foreign language learners' speaking competence. *Journal of Research on Technology in Education*, *54*(5), 679-694.

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

Gilbert, I. (2013). *Essential motivation in the classroom.* Routledge.

Gimeno-Sanz, A. (2015). Digital storytelling as an innovative element in English for specific purposes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 178,* 110-116. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.163

Göçen, G. (2014). *Dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin akademik başarı ile öğrenme ve ders çalışma stratejilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.

Güneş, F. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe yazma öğretimi: yaklaşım ve modeller. A. Şahin (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* içinde (s. 499-523). Pegem Yayıncılık.

Güzel Özcan, P. (2021). *Teknolojik uygulamaların yazma becerisi ile yazma tutumu arasındaki ilişkisinin ve öğrenci deneyimlerinin incelemesi* [Yayımlanmamış lisans bitirme tezi]. MEF Üniversitesi.

İlter, B. G. (2002). *Oluşturmacı yaklaşımla İngilizce yazma becerisinin öğrenci başarısına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.

Jacobs, G. M. & Fu, D. (2014). Digital storytelling and student engagement. *Theory and Pratice in Language Studies, 4*(6), 1231-1234.

Kadızade, E. D. (2015). Yabancılara Türkçe öğretiminde akıllı telefon uygulamaları üzerine inceleme. *The Journal of Academic Social Science, 3*(10), 742-752.

Keller, J. M. (1987). *IMMS: Instructional materials motivation survey.* Tallahassee, Florida: Florida State University.

Keskin, S. (2023). *Dijital öykü yazma uygulamalarının dezavantajlı bölge çocukları üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Kurudayıoğlu, M., & Bal, M. (2014). Ana dili eğitiminde dijital hikâye anlatımlarının kullanımı. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*, 74-95.

Kutu, H., & Sözbilir, M. (2011). Öğretim materyalleri motivasyon anketi'nin Türkçe'ye uyarlanması: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 5*(1), 292-312.

Maden, S., & Maden, A. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. M. N. Kardaş (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Eğitim Ortamları* içinde (s. 199-239). Pegem Akademi

Meadows, D. (2003). Digital storytelling: Research-based practice in new media. *Visual Communication, 2*(2), 189–193. http://dx.doi.org/10.1177/1470357203002002004

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2td ed.). SAGE Publications.

Morgan, H. (2014). Using digital story projects to help students improve in reading and writing. *Reading Improvement, 51*(1), 20-26.

Ngoi, S., Tan, K. H., Alias, J., & Mat, N. (2024). Digital storytelling to improve English narrative writing skills. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 14*(4), 305–328. https://doi.org/10.6007/IJARBSS/v14-i4/21249

Nuroh, E. Z., & Adiyawati, F. F. (2023). The influence of digital storytelling on story writing skills of class II elementary school students. *Jurnal Pendidikan Dasar Nusantara, 8*(2), 357–369. https://doi.org/10.29407/jpdn.v8i2.18582

Özkaya, P. G. (2020). Dijital öykülerin Türkçe dil becerilerinin gelişimine etkisi: Bir meta analiz çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8*(4), 1386-1405.

Razmi, M., Pourali, S., & Nozad, S. (2014). Digital storytelling in EFL classroom (oral presentation of the story): A pathway to improve oral production. *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* (98), 1541-1544. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.576

Reinders, H. (2011). Digital storytelling in the foreign language classroom. *ELTWO Journal,* (3), 1-9.

Robin, B. R. (2006). The educational uses of digital storytelling. *Society for Information Technology and Teacher Education International Conference,* (1), 709-716.

Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice, 47*(3), 220–228. https://doi.org/10.1080/00405840802153916

Sever, T. (2014). *An investigation into the impact of digital storytelling on the motivation level of students* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

Sevim, O., & Doyumğaç, İ. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe yazma motivasyonu ölçeğinin geliştirilmesi: keşfedici karma desen çalışması. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi, 7*(2), 969-1006. https://doi.org/10.32321/cutad.1133901

Şahin, N. (2021). Dijital hikâye uygulamalarının öğrencilerin motivasyonları üzerindeki etkisinin bazı moderatör değişkenler açısından incelenmesi: Meta analiz çalışması. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi* (46), 119-138. https://doi.org/10.21497/sefad.1033057

Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik.* Seçkin Yayıncılık.

Şengül, M. (2011). *İlköğretim II. kademe Türkçe öğretiminde yazma becerilerine yönelik öğretim ve ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Fırat Üniversitesi.

Tabak, G. (2017). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öykü kullanımı* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Erciyes Üniversitesi.

Tetik, T. (2020). *Özel yetenekli ilkokul öğrencilerinin yazma becerilerinin desteklenmesinde dijital öyküleme etkinlikleri: eylem araştırması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.

Tetik, T., & Arslan Özer, D. (2022). Etkinlik temelli dijital öykülemenin özel yetenekli öğrencilerin yazma motivasyonlarına ve dijital öykü oluşturma beceri düzeylerine etkisi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 9*(33), 1-39. http://dx.doi.org/10.29228/INESJOURNAL.65831

Tiryaki, E. N. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 1*(1), 38-44. https://doi.org/10.16916/aded.16018

Tok, M. (2013). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki yazma çalışmalarının değerlendirilmesi. *Uşak Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(1), 253-283. https://doi.org/10.12780/UUSBD147

Turgut, G., & Kışla, T. (2015). Bilgisayar destekli hikâye anlatımı yöntemi: Alanyazın araştırması. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry, 6*(2), 97-121.

Türk Dil Kurumu. (2025). *Güncel Türkçe sözlük*. https://sozluk.gov.tr/

Uslu, A. (2019). *İş birlikli dijital hikâye anlatımının ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma ve sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Manisa Celal Bayar Üniversitesi.

Uslupehlivan, E., Kurtoğlu Erden, M., & Cebesoy, Ü. B. (2017). Öğretici adaylarının dijital öykü oluşturma deneyimleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *10*(Özel Sayı), 1-22. https://doi.org/10.12780/usaksosbil.373851

Williams, M., & Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers*. Cambridge University Press.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Zakaria, M. A., & Abdul Aziz, A. A. (2019). The impact of digital storytelling on ESL narrative writing skill. *Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on CALL* (5), 319-332. https://dx.doi.org/10.24093/awej/call5.22

Zarei, M. J. (2024). Improving EFL students' writing skills through digital storytelling. *Journal of Language Teaching and Education, 10*(1), 1–15.

Zuhriyah, M. (2023). Students' perceptions on a multimodal digital storytelling book use in a writing class during COVID-19 pandemic. *ELTALL: English Language Teaching, Applied Linguistics and Literature*, *4*(1), 1–15.

Makaleye Katkı Oranı Beyanı: 1. yazar katkı oranı: %50 2. yazar katkı oranı: %50
Çıkar Çatışması Beyanı: Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.
Etik Beyanı: Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"nde belirtilen kurallara uyulduğunu, "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler"e dayalı hiçbir işlem yapılmadığını ve etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.
Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı: Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.
Etik Kurul İzni Beyanı: Bartın Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu, Tarih: 27.09.2022 Sayı: E-23688910-050.01.04-2200098470
Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.
Yapay Zekâ Kullanımı Beyanı: Yazma yardımı için yapay zekânın kullanılmadığını beyan ederiz.
Telif Hakları Beyanı: "Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi"nde yayımlanan çalışmalar Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Extended Abstract

In today's ever-changing world shaped by technological advancements, individuals are increasingly motivated to learn a second language for various personal, academic, or social reasons. One of the most fundamental steps in language learning is the development of core language skills (Batluralkız & Karakuş Tayşi, 2021, p. 1040). Among these, writing is often considered one of the most difficult skills to master for learners of Turkish as a foreign language (Bektaş Hay & Ökten, 2020, p. 3). Writing is a language skill that learners frequently use both in academic and real-life contexts. With the growing role of technology in communication, traditional handwriting has gradually been replaced by digital writing. As a result, the need to express ideas through digital platforms is becoming more significant (Altunkaya, 2019, p. 81). In this context, motivation emerges as a key factor in language acquisition. The term *motivation*, derived from the Latin verb *movere* (to move), refers to the internal drive that encourages individuals to take action and make decisions (Dörnyei & Ushioda, 2011, p. 3). In language learning, motivation involves consistent effort and a positive attitude toward the target language (Gardner, 1985, p. 10). According to Dörnyei (2005, p. 65), motivation is the initial trigger for learning a foreign language and the force that maintains learning over time. Motivation plays an equally important role in writing. Learners with higher motivation tend to show more interest in writing, invest greater effort in producing written texts, and hold more positive attitudes toward the writing process. To enhance writing motivation, various techniques have been introduced—one of the most

prominent being digital storytelling. Digital stories integrate multimedia elements to create engaging and interactive content that helps learners stay interested, explore content more deeply, and enjoy the learning experience. These stories also support experiential and meaningful learning (Gimeno-Sanz, 2015, p. 116).

Given the common challenges learners face in writing and their generally low motivation levels, it becomes necessary to explore innovative instructional strategies. Storytelling has a long tradition in education, and it has evolved into digital storytelling through the use of modern technologies. Robin (2006, p. 222) defines digital storytelling as short narratives, typically two to three minutes long, that use multimedia tools to convey personal or historical stories. The use of such digital narratives in education reflects the increasing integration of digital tools in modern classrooms (Robin, 2008, p. 220-221). Digital storytelling can help maintain student engagement, enhance interest in writing activities, and make language learning more enjoyable. Reinders (2011, p. 3) highlights that digital storytelling is an effective tool for motivating learners to use the target language in meaningful ways.

Given the complex nature of teaching writing in a foreign language, supporting students' motivation may contribute significantly to their success (Erbilen, 2021, p. 171). Motivation helps learners actively participate in writing tasks and stay committed to the writing process, especially when guided effectively by the teacher. This study investigates how digital storytelling impacts the writing motivation of learners of Turkish as a second language and explores their perceptions of using digital storytelling materials.

This study adopted a mixed-methods research design, combining both quantitative and qualitative approaches. In the explanatory design, quantitative data were collected and analyzed first, followed by qualitative data to better interpret the findings (Creswell, 2017; Creswell & Clark, 2007, as cited in Büyüköztürk et al., 2021, p. 266). The quantitative component followed a one-group pretest-posttest design, which does not include a control group due to sampling limitations. This design tests the effect of an intervention on a single group using the same measurement tools before and after the treatment (Büyüköztürk et al., 2021, p. 254-255).

The study sample consisted of 20 international students (7 female, 13 male) enrolled in a B1-level Turkish as a second language course at a state university in the Western Black Sea Region during the 2023–2024 academic year. To assess writing motivation, the "Writing Motivation Scale for Turkish as a Foreign Language" developed by Sevim and Doyumğaç (2022) was administered. In addition, the "Instructional Materials Motivation Survey (IMMS)," developed by Keller (1987) and adapted into Turkish by Kutu and Sözbilir (2011), was used to evaluate learners' motivation toward the digital storytelling materials. A semi-structured interview form was also used to collect qualitative data regarding students' experiences and perceptions.

The intervention lasted four weeks, consisting of eight class hours and four digital storytelling activities. Students were first introduced to the purpose of the study and completed the pretest. The Pixton platform was then introduced as the digital storytelling tool, and a sample video was shown. The students participated in four digital storytelling tasks over the course of the

intervention. Quantitative data were analyzed using SPSS, while qualitative data were analyzed through content analysis. Descriptive statistics were used for the IMMS results.

The analysis showed a significant increase in students' writing motivation, with the mean score rising from 3.04 in the pretest to 3.73 in the posttest. This result indicates that the digital storytelling activities had a positive effect on writing motivation. Additionally, students found the digital storytelling materials engaging and appropriate for use in writing lessons. They reported that these activities made writing more enjoyable and motivating.

Semi-structured interviews conducted at the end of the study supported these findings. Nearly all participants expressed enjoyment and interest in the digital storytelling activities. Many students shared that the process inspired them to write more and that they found the experience motivating. Overall, the study suggests that digital storytelling can serve as a powerful tool in enhancing writing motivation among learners of Turkish as a second language.

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE AKREDİTASYON ÇALIŞMALARININ BİBLİYOMETRİK ANALİZİ*

Araştırma Makalesi

Olcay SÖNGÜT** / Kemalettin DENİZ***

Geliş Tarihi: 12.09.2025 | **Kabul Tarihi:** 07.01.2026 | **Yayın Tarihi:** 27.04.2026

Özet: Yapılan bu çalışma ile eğitim ve yabancı dil öğretimi alanında yapılan akreditasyon çalışmalarının bibliyometrik analizinin yapılması amaçlanmıştır. Bibliyometri yöntemleri kullanılarak elde edilen verilerin analizi yapılmış ve alanla ilgili yapılan çalışma türleri, yazar sayıları, veri toplama yöntemleri, araştırma modelleri ve çalışmaların konularına ilişkin bulgular elde edilmiştir. Bu çalışmada, Ulusal Tez Merkezi, Dergipark, Scopus, ve Web of Science veri tabanlarındaki çalışmalar incelenmiştir. 2015-2025 yılları arasında "yabancı dil eğitimi, öğretimi ve akreditasyon" ile ilgili yapılmış çalışmalar incelenmiştir. Tarama aşamasında anahtar kelimeler "akreditasyon", "kalite" ve "yabancı dil öğretimi" olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda 30 çalışmaya erişim sağlanmıştır. Bu yayınların 6 tanesi dâhil edilme ölçütlerine uymadığı için çalışmaya dâhil edilmemiştir. Bulgular, yabancı dil eğitimi alanında akreditasyon konusuna yönelik akademik ilginin son yıllarda belirgin biçimde arttığını göstermektedir. Çalışmaların çoğunun betimsel ve doküman analizi temelli olduğu, bu durumun alandaki araştırmaların mevcut durumu ortaya koymaya odaklandığını gösterdiği belirlenmiştir. Yayınların büyük kısmı araştırma makalesi formatında olup özellikle 2019 ve 2021 yıllarında artış yaşanmıştır. Araştırmaların genellikle iki yazarlı olduğu, üç ve üzeri yazarlı çalışmaların ise sınırlı kaldığı görülmüştür. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi özelinde yapılan analizde, ampirik çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. İncelenen 24 çalışmadan yalnızca küçük bir kısmının deneysel veya derinlemesine yöntemler (örneğin fenomenoloji, Delphi, model araştırması) kullandığı tespit edilmiştir. "Yabancı Dil Olarak Türkçe Akreditasyonu ve Standart Belirleme" konusunun yalnızca %16,6 oranında ele alınması, alana özgü akreditasyon standartlarının henüz tam anlamıyla oluşmadığını ortaya koymaktadır. 2024 yılı itibariyle Dil Öğrenim/Hazırlık Merkezleri Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği'nin faaliyete geçmesi, Türkçe öğretiminde akreditasyon alanında önemli bir adım olarak değerlendirilmektedir. Bu bulgular doğrultusunda, alan odaklı akreditasyon çerçevelerinin geliştirilmesi, ampirik ve uygulamalı araştırmaların artırılması, veri toplama çeşitliliğinin sağlanması, kurumsal kalite güvence sistemlerinin güçlendirilmesi, disiplinler arası ve çok yazarlı iş birliklerinin teşvik edilmesi ve değerlendirme kriterlerinin geliştirilerek öğretim materyalleri, müfredat, ölçme-değerlendirme süreçleri ve öğretim elemanı yeterlikleri için standartların olgunlaştırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Akreditasyon, bibliyometrik analiz, kalite, yabancılara Türkçe öğretimi, yabancı dil öğretimi.

A BIBLIOMETRIC ANALYSIS OF ACCREDITATION STUDIES IN TEACHING TURKISH TO FOREIGNERS

Research Article

Received: 12.09.2025 | **Accepted:** 07.01.2026 | **Published:** 27.04.2026

Abstract: This study aims to conduct a bibliometric analysis of accreditation studies in the fields of education and foreign language teaching. Using bibliometric methods, the collected data were analyzed to identify the types of studies, number of authors, data collection methods, research models, and research topics. In this context, studies indexed in the National Thesis Center, Dergipark, Scopus, and Web of Science databases were examined. The keywords used during the search process were "accreditation", "quality", and "foreign language

* Bu çalışma, 2-4 Mayıs 2025 tarihlerinde düzenlenen "10. Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kongresi"nde sözlü olarak sunulan bildiriden hareketle hazırlanmıştır.

** Öğr. Gör.; Hitit Üniversitesi, Rektörlük, Ortak Dersler Bölüm Başkanlığı; olcaysongut@gmail.com 0000-0003-4413-8549

*** Prof. Dr.; Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı; kdeniz@gazi.edu.tr 0000-0001-7531-490X

Söngüt, O., & Deniz, K. (2026). Türkiye'de yapılan yabancılara Türkçe öğretimi ve akreditasyon çalışmalarının bibliyometrik analizi. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi (UTÖAD), 6*(1), 101-115. DOI: https://zenodo.org/doi/10.5281/zenodo.19323847

teaching." A total of 30 studies were identified, of which 6 were excluded based on the inclusion criteria. The findings indicate that academic interest in accreditation within the field of foreign language education has increased significantly in recent years. The majority of publications were research articles, with a notable increase observed in 2019 and 2021. Most studies were conducted by two authors, while those with three or more authors were relatively limited. In the analysis specifically focused on teaching Turkish as a foreign language, the scarcity of empirical studies is noteworthy. Only a small proportion of the 24 studies employed experimental or in-depth research methods (e.g., phenomenology, Delphi technique, or model-based research). The fact that only 16.6% of the studies addressed the topic of "Accreditation and Standard Setting for Turkish as a Foreign Language" suggests that field-specific accreditation standards have not yet been fully established. The establishment of the Association for Evaluation and Accreditation of Language Learning/Preparation Centers in 2024 is considered a significant step forward in this field. Based on these findings, it is recommended to develop field-specific accreditation frameworks, increase the number of empirical and practice-oriented studies, ensure diversity in data collection methods, and refine standards for teaching materials, curriculum, assessment processes, and instructor competencies through the development of comprehensive evaluation criteria.

Keywords: Accreditation, bibliometric analysis, foreign language teaching, quality, teaching Turkish as a foreign language.

Giriş

Akreditasyon, bir kurumun veya programın belirli standartları karşıladığını onaylayan resmî bir değerlendirme sürecidir (Eaton, 2012, s. 2). Eğitim kurumları bağlamında akreditasyon, kalite güvencesinin sağlanması ve ulusal ya da uluslararası düzeyde tanınabilirliğin artırılması amacıyla yürütülmektedir. Bu süreç, bağımsız ve tarafsız kuruluşlar tarafından yürütülerek kurumların belirlenen kalite göstergelerini karşıladığını doğrulamaktadır (Harvey, 2004, s. 2). Akreditasyon sürecinde müfredat yapısı, öğretim yöntemleri, öğretim elemanlarının nitelikleri, ölçme-değerlendirme yöntemleri ve öğrenci başarısı gibi bileşenler temel alınmaktadır (Vlăsceanu, Grünberg & Pârlea, 2007, s. 25).

Akreditasyonun eğitim kurumları açısından önemi çok yönlüdür. Akredite edilen bir kurum, kalite güvencesi sağladığı için öğrenciler, öğretim elemanları ve paydaşlar nezdinde güvenilirlik kazanmaktadır (Stensaker & Harvey, 2011, s. 169-170). Ayrıca akreditasyon, kurumların uluslararası tanınırlığını artırarak öğrenci ve öğretim elemanı hareketliliğini desteklemekte; mezunların ulusal ve uluslararası iş piyasasında rekabet gücünü yükseltmektedir (Schwarz & Westerheijden, 2004, s. 3).

Dil öğretim kurumları açısından akreditasyonun önemi daha da belirgindir. Dil öğretimi, iletişimsel yeterliklerin geliştirilmesine dayandığından, öğretim sürecinde kullanılan yöntemlerin güncel, öğrenci merkezli ve ölçülebilir olması beklenmektedir (Richards ve Rodgers, 2001, s. 19-20). Bu nedenle akreditasyon, dil öğretim programlarının uluslararası standartlara uygunluğunu güvence altına almakta, kaliteyi sürdürülebilir kılmaktadır (Little, 2006, s. 167-170). Bu süreç, hem öğrenenlerin nitelikli bir dil eğitimi almasını hem de dil öğretim kurumlarının uluslararası düzeyde tanınırlık kazanmasını sağlamaktadır (Chacón, 2013, s. 353-354).

Son yıllarda Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi (YDATO) alanında da akreditasyon konusu gündeme gelmiş, bu alanda kalite standartlarının belirlenmesi yönünde somut adımlar atılmaya başlanmıştır. Türkiye'nin uluslararası öğrenci politikaları, kültürel diplomasi vizyonu ve Türkçenin küresel bir dil olarak konumlandırılma hedefi doğrultusunda, Türkçe

öğretim merkezlerinin kurumsal yeterliklerinin objektif ölçütlerle değerlendirilmesi önem taşımaktadır. Bu doğrultuda, Dil Öğrenim/Hazırlık Merkezleri Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (DÖDAK) 2024 yılında faaliyete geçmiş ve hem devlet hem de vakıf üniversitelerine bağlı Türkçe öğretim merkezleri ile kurslara yönelik akreditasyon ve kalite değerlendirme çalışmaları başlatmıştır (DÖDAK, 2024).

Ancak mevcut literatür incelendiğinde, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi alanında akreditasyona ilişkin bilimsel çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu durum, alanın kurumsal gelişimini destekleyecek veri tabanlı analizlerin gerekliliğine işaret etmektedir. Bu çalışma, 2015–2025 yılları arasında "akreditasyon", "kalite" ve "yabancı dil eğitimi" anahtar kelimeleriyle yayımlanan akademik çalışmaların bibliyometrik analizini yaparak bu boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır.

Elde edilen bulgular, eğitim, yabancı dil öğretimi ve özellikle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi akreditasyonu alanlarında yapılan araştırmaların eğilimlerini ve bilimsel etkisini ortaya koymayı hedeflemektedir. Bu bağlamda çalışma, Türkçe öğretiminin kalite güvencesi ve akreditasyon süreçlerinin mevcut durumuna ilişkin genel bir görünüm sunmakta; aynı zamanda gelecekte yapılacak akademik ve kurumsal çalışmalara yön verebilecek öneriler geliştirilmesinde kullanılabilir.

1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, eğitim, yabancı dil ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan akreditasyon çalışmalarının bibliyometrik analizini gerçekleştirmektir. Bibliyometri, bilimsel yayınların analiz edilmesi için istatistiksel ve matematiksel yöntemlerin kullanıldığı bir alan olarak tanımlanabilir. Bu analiz, bir dilin yabancı dil olarak öğretimi ve eğitim alanında yapılan akreditasyon çalışmalarının yıl, çalışmanın türü, yazar sayısı, yöntem, model ve konuları gibi parametreleri inceleyerek bu alandaki trendlerin belirlenmesini amaçlamaktadır.

2. Yöntem

Bu çalışmada, eğitim ve yabancı dil öğretimi alanında yapılan akreditasyon çalışmalarının bibliyometrik analizi gerçekleştirilmiştir. Bibliyometrik analiz, akademik literatürü (dergi makaleleri, kitaplar veya konferans bildirileri gibi) yayın ve atıf verilerine dayanarak değerlendirmek ve analiz etmek için kullanılan nicel bir araştırma yöntemidir. Araştırmacıların belirli bir çalışma alanındaki kalıpları, eğilimleri ve etkileri belirlemelerine yardımcı olur. Kısacası, bilginin bilim camiası içinde nasıl üretildiğini, paylaşıldığını ve etkili olduğunu ölçmenin bir yoludur (Donthu et al., 2021; Zupic & Čater, 2015). Nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılarak elde edilen verilerin analizi yapılmıştır.

Bu çalışmada, Ulusal Tez Merkezi, Dergipark, Scopus, ve Web of Science veri tabanlarındaki çalışmalar incelenmiştir. 2015-2025 yılları arasında "yabancı dil eğitimi ve akreditasyon" ile ilgili yapılmış çalışmalar incelenmiştir. Tarama aşamasında anahtar kelimeler "akreditasyon", "kalite" ve "yabancı dil eğitimi" olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda 30 çalışmaya erişim sağlanmıştır. Bu yayınların 6 tanesi kitap olarak yayımlandığı için çalışmaya dâhil edilmemiştir.

Analize dâhil edilen çalışmaların, yıl, çalışma türü, yazar sayısı, yöntem, model ve konularına göre analizleri yapılmış ve tablolaştırılmıştır. Çalışmaları konularına göre kategorize etmek için içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi, yazılı, sözlü veya görsel iletişim materyallerinin sistematik, nesnel ve tekrarlanabilir bir biçimde incelenmesini sağlayan bir araştırma yöntemidir (Krippendorff, 2018). Bu yöntem, belirli bir metin veya belge grubundaki temaları, anlam örüntülerini ve ilişkileri ortaya çıkarmayı amaçlar. Başka bir ifadeyle içerik analizi, araştırmacının veri yığını içinden anlamlı kategoriler oluşturmasını ve bunları yorumlamasını sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

İçerik analizi yapılırken, geleneksel yöntem kullanılarak, temalar titizlikle incelenen çalışma verilerinden elde edilmiştir. Toplamda 4 tema elde edilmiş olup her temada kaç adet çalışmanın tekrar ettiğine ve tekrar eden bu çalışmaların hangi çalışma türünde olduğuna bakılmıştır. Araştırmaya dâhil edilen çalışmalar Tablo 1'de gösterilmiştir. Çalışmaların hepsinde ISBN veya DOI numarası olmadığı için tabloda, çalışmaların başlıkları ve yazarları tablolaştırılmış ve çalışmalar kaynakçada gösterilmiştir. Araştırma etik kurul izni gerektirmemektedir.

Verilerin frekans dağılımlarının analizi, MS Excel kullanılarak yapılmıştır.

Tablo 1

Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmalar

Çalışmanın Başlığı	Yazar(lar)
Akreditasyon Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi	Serap Nur DUMAN
Akreditasyon Sürecini Tamamlayan Yabancı Diller Yüksekokulu Öğretim Elemanlarının Sürece İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi	Orhan ATAMAN, Abdullah GÜZEL
An Analysis of the Effects of Accreditation on The Quality of English Preparatory Schools of Foundation Universities in Istanbul	Burak KALAÇAY
Öğretmen Eğitiminde Lisansüstü Akreditasyon Standart, Gösterge ve Kanıtlarının Belirlenmesi: Yönetim ve Kalite Güvencesi Standart Alanı	Büşra ELÇİÇEĞİ, Kaya YILMAZ
Yükseköğretimde Yabancı Dil Programı Akreditasyonu için Stratejik Planlama	Donald STAUB
Türkçe Yeterlik Sınavı'nın (TYS) Uluslararasi Geçerliğe Sahip Bazı Dil Yeterlik Sınavlarıyla Akreditasyon Kuruluşlarına Üyelik, Geçerlik Süresi Ve Geçerlik Durumu Açisindan Karşılaştırılması	Murat ŞENGÜL, Serkan DEMİREL
Türkiye'de Pearson Assured Tarafından Akredite Edilen Yabancı Diller Yüksekokullarının Nitel Analizi	Sebahat ÇAKIRLAR, Demet YAYLI
Üniversite Öğrencilerinin Akreditasyon Algılarının Ölçülmesi ve Okur-Yazarlık Eğitiminin Planlanması	Sude ERDAL, Hatice AYDIN
Yükseköğretimde Uluslararası Akreditasyon Deneyimi: Bir Vakıf Üniversitesi Yabancı Diller Hazırlık Okulu Örneği	Ersoy M. UÇAR, Faruk LEVENT
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Türkiye'deki Dil Öğrenim Merkezlerinin Durumu ve Akreditasyon Önerisi	İhsan KALENDEROĞLU
Türkçenin Yabancı/İkinci Dil Olarak Öğretiminde Akreditasyon İhtiyacına Yönelik Bir İnceleme	Tarık DEMİR, Elif SAYAR
Yükseköğretimde Yabancı Dil Akreditasyonu: Türkiye'de Hizmet Sunan Kalite Güvence Kuruluşlarının İncelenmesi	Mehmet DOĞAN
Yükseköğretimde Akreditasyon	Çiğdem KILIÇASLAN
Yabancı Diller Yüksekokulu Kalite Standartlarının Belirlenmesi ve Akreditasyon Model Önerisi	Orhan ATAMAN
Yabancılara Türkçe Öğretim Merkezleri için Akreditasyon Standart Önerileri	Alparslan İKİEL
Türkçe Öğretim Merkezlerinin Güncel Durumu ve Standartlaştırılması	Emrah BOYLU, Umut

Üzerine	BAŞAR
Maintaining Quality of Higher Education during Difficult Times:Accreditation Compliance in Foreign Language Education	Nilüfer ÜLKER
Eğitim Alanında Yapılan Akreditasyon Çalışmalarının Bibliyometrik Analizi	Onur KAVURUCU
Türkçe Öğretim Merkezleri ve Akreditasyon: Akademik Personel Açısından Bir Değerlendirme	Hazal ÇEŞİT, Mustafa KAYA
The Quality Issues in Higher Education of Türkiye: Insights from the Experiences of Faculty Members and Students at State Universities	İsa BAHAT, Kasım KARAKÜTÜK
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Standart(lar) ve Akreditasyon Sorunu	Tarık DEMİR
Öğretim Üyelerinin Kalite ve Akreditasyon Sürecine İlişkin Algılarının Metafor Analizi Aracılığıyla İncelenmesi	Cemil ÖZTÜRK, Zeliha TRAŞ, Çağlar ACAR, Şafak Oğuz, Hikmet Beyza YAKICI
Kalite Yönetimi Çerçevesinde Yükseköğretimde Akreditasyon Süreci	Aysel GÜNEY
The First Attempt to Establish an Accredition System in Turkish Teacher Training History	Cemil ÖZTÜRK, Tuğba KAFADAR

2.1. Dâhil Etme Ölçütleri

Bu çalışmaya, a) 2015-2025 yılları arasında b) Ulusal Tez Merkezi, Dergipark, Scopus ve Web of Science veri tabanlarında c) "yabancı dil eğitimi", "akreditasyon" ve "kalite" anahtar kelimelerini taşıyan d) araştırma makalesi, ampirik araştırma, yüksek lisans ve doktora tezleri dâhil edilmiştir.

2.2. Dışlama Ölçütleri

Belirtilen tarihler arasında yayımlanan kitap, kitap bölümleri, faaliyet raporları ve e-kitaplar bu çalışmadan dışlanmıştır.

2.3. Sınırlılıklar

Bu çalışmanın verileri ve sonuçları, dâhil etme ölçütlerinde belirtilen veri tabanlarından elde edilen çalışmaların analizleriyle dayalı sonuç ve önerilerle sınırlıdır.

3. Bulgular

Tablo 2

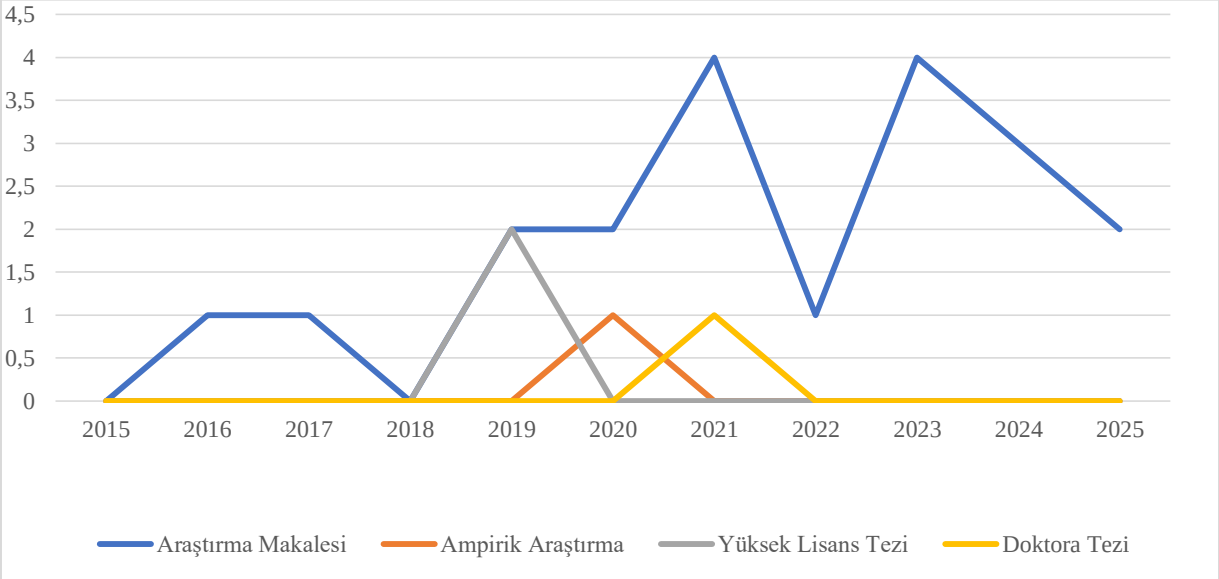
Çalışma Türleri ve Yıllara Göre Dağılımları

	Araştırma Makalesi		**Ampirik Araştırma**		**Yüksek Lisans Tezi**		**Doktora Tezi**		**Toplam**	
Yıl	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
2015	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2016	1	5,0	0	0	0	0	0	0	1	4,1
2017	1	5,0	0	0	0	0	0	0	1	4,1
2018	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2019	2	10,0	0	0	2	100	0	0	4	16,6
2020	2	10,0	1	100	0	0	0	0	3	12,5
2021	4	20,0	0	0	0	0	1	100	5	20,8
2022	1	5,0	0	0	0	0	0	0	1	4,1
2023	4	20,0	0	0	0	0	0	0	4	16,6
2024	3	15,0	0	0	0	0	0	0	3	12,5
2025	2	10,0	0	0	0	0	0	0	2	8,3
Toplam	20	100	1	100	2	100	1	100	24	100

Tablo 2'de, yapılan çalışmaların türleri ve bunların yıllara göre dağılımı gösterilmiştir. Araştırma makalesi, ampirik araştırma, yüksek lisans tezleri ve doktora tezleri yayımlanmıştır. Konuyla ilgili en çok araştırma makalesi yayımlanırken, en az çalışma ampirik araştırma ve doktora tezlerinde görülmektedir. 2019'da ve sonrasında akreditasyon ve kalite ile ilgili çalışmalarda ciddi bir artış olduğu görülmektedir.

Şekil 1

Çalışma Türlerinin Yıllara Göre Dağılım Frekansı



Çalışma türlerinin sayılarının yıllara göre dağılımını gösteren frekans grafiği, Şekil 1'de gösterilmiştir. Buna göre, 2021 yılında, konuyla ilgili yayımlanan çalışma sayısının (f=5) en yüksek olduğu görülmektedir. Konuyla ilgili 2015 ve 2018 yıllarında herhangi bir araştırma makalesi, ampirik çalışma veya lisansüstü yayımlanmış bir tez görülmemektedir.

Tablo 3

Çalışma Türlerine Katkıda Bulunan Yazar Sayıları

Çalışma Türü	1 Yazarlı Çalışma Sayısı	2 Yazarlı Çalışma Sayısı	3 + Yazarlı Çalışma Sayısı
Araştırma Makalesi	9	10	1
Ampirik Araştırma	0	1	0
Yüksek Lisans Tezi	2	0	0
Doktora Tezi	1	0	0

Tablo 3'de yapılan çalışmalarda kaç adet yazar bulunduğu gösterilmektedir. Buna göre, en çok yazarın bir çalışmaya katkıda bulunduğu çalışma türü araştırma makalesidir. Bu türdeki çalışmalara tek bir makalede katkı sunan yazar sayısı en çok dörttür. Öte yandan, çalışmaların çoğunlukla iki yazarlı olduğu görülmektedir ve bu yine araştırma makalesi türünde yazmışlardır.

Tablo 4

Veri Toplama Yöntemlerinin Çalışma Türlerine Göre Dağılımı

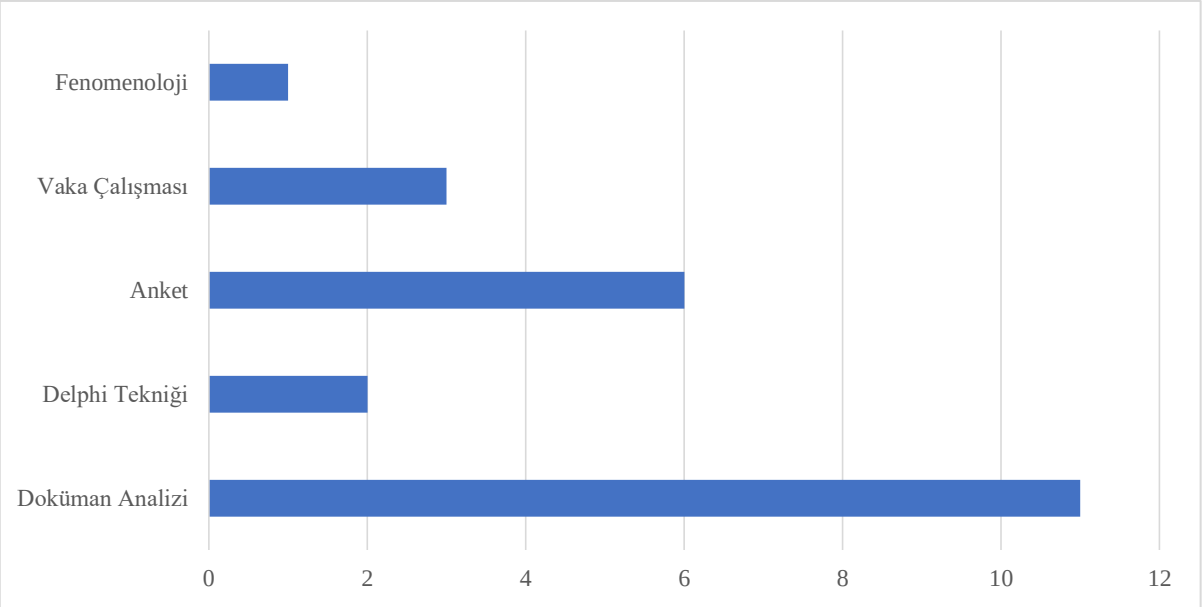
	Araştırma	Ampirik	Yüksek Lisans	Doktora	Toplam

	Makalesi		Araştırma		Tezi		Tezi			
Veri Toplama Yöntemi	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Doküman Analizi	11	70,0	0	0	0	0	0	0	11	45,8
Delphi Tekniği	1	5,0	0	0	0	0	1	100	2	8,2
Anket	5	20,0	1	100	0	0	0	0	6	25,0
Vaka Çalışması	2	10,0	0	0	1	50,0	0	0	3	12,5
Fenomenoloji	1	5,0	0	0	0	0	0	0	1	4,1
Model Araştırması	0	0	0	0	1	50,0	0	0	1	4,1
Toplam	20	100	1	100	2	100	1	100	24	100

Tablo 4, konuyla ilgili yapılmış çalışmaların kullandıkları veri toplama araçlarına göre dağılımlarını göstermektedir. Yapılan çalışmalarda, doküman analizi, Delphi tekniği, anket uygulaması, vaka çalışması, fenomenolji ve model araştırması gibi veri toplama tekniklerinin uygulandığı görülmüştür. Bu araçların, araştırma türlerine göre kullanım sıklığı ve yüzdesi Tablo 4'te gösterilmiştir.

Şekil 2

Veri Toplama Araçlarının, İncelenen Çalışmalardaki Toplam Kullanımı



Şekil 2'de, veri toplama araçlarının, incelenen çalışmalardaki toplam kullanımına ilişkin grafik sunmaktadır. Buna göre, araştırma makalelerinde en sık kullanılan veri toplama yöntemi %70,0 ile doküman analizidir. Ampirik araştırma makalesinde anket kullanılırken, yüksek lisans tezlerinde vaka çalışması ve model araştırması yöntemleri kullanılmıştır. Doktora tezinde ise Delphi tekniğine yer verilmiştir. Toplamda ise %45,8 ile doküman analizi, incelenen çalışmalarda kullanılan en yaygın veri toplama yöntemi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tablo 5

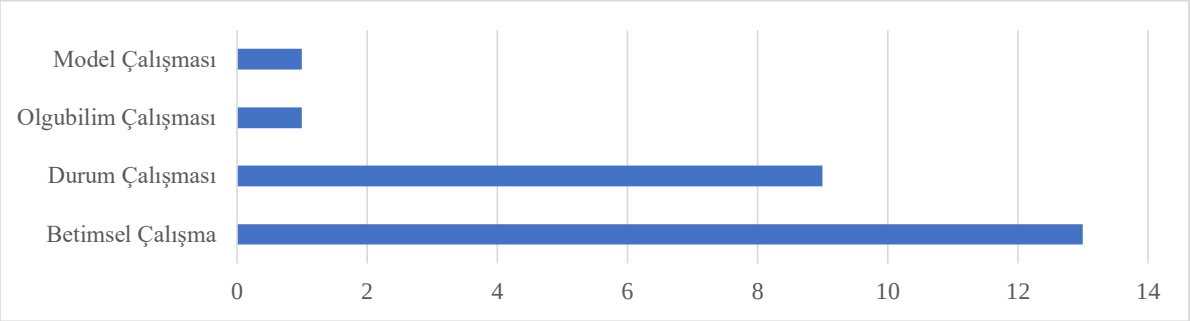
Araştırma Modellerinin Çalışma Türlerine Göre Dağılımı

	Araştırma Makalesi		Ampirik Araştırma		Yüksek Lisans Tezi		Doktora Tezi		Toplam	
Araştırma Modeli	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Betimsel Çalışma	13	65,0	0	0	0	0	0	0	13	54,1
Durum Çalışması	6	30,0	1	100	1	50,0	1	100	9	37,5
Olgubilim Çalışması	1	5,0	0	0	0	0	0	0	1	4,1
Model Çalışması	0	0	0	0	1	50,0	0	0	1	4,1
Toplam	20	100	1	100	2	100	1	100	24	100

Tablo 5'te incelenen çalışmaların araştırma modellerine yer verilmiştir. Çalışmalarda, betimsel araştırma modeli, durum çalışması, olgubilim çalışması ve model araştırması kullanılmıştır. Bu araştırma modellerinin, çalışma türlerine göre kullanım sıklığı ve yüzdesi Tablo 5'te gösterilmiş olup sadece kullanım sıklıkları ise Şekil 3'te gösterilmiştir.

Şekil 3

Araştırma Modellerinin Çalışmalardaki Kullanım Sıklığı



Şekil 3'te görüldüğü üzere, betimsel araştırma modeli en çok tercih edilen, araştırma modeli olarak karşımıza çıkarken, durum çalışmasının da en çok kullanılan ikinci araştırma modeli olduğu görülmektedir. Bu iki araştırma modeli de en çok araştırma makalelerinde kullanılmıştır. Ampirik araştırma makalesinde durum çalışması modeli kullanılmıştır. Yüksek lisans tezlerinde durum çalışması ve model araştırması kullanılırken, doktora tezinde durum çalışmasına yer verilmiştir.

Tablo 6

Konularına Göre Çalışmaların Dağılımları

	Araştırma Makalesi		Ampirik Araştırma		Yüksek Lisans Tezi		Doktora Tezi		Toplam	
Çalışma Konusu	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Akreditasyon, Kalite Süreçleri ve Standart Belirleme	10	50,0	1	100	2	100	1	100	14	58,3
Akreditasyon Alanında Yapılmış Çalışmalarının Analizi	5	25,0	0	0	0	0	0	0	5	20,8
Yabancı Dil Olarak Türkçe Akreditasyonu ve Standart Belirleme	4	20,0	0	0	0	0	0	0	4	16,6
Türkçe Yeterlik ve Akreditasyon	1	5,0	0	0	0	0	0	0	1	4,1
Toplam	20	100	1	100	2	100	1	100	24	100

Tablo 6'te analiz kapsamındaki çalışmaların konularına göre dağılımı gösterilmektedir. "Akreditasyon, Kalite Süreçleri ve Standart Belirleme" %58,3, "Akreditasyon Alanında Yapılmış Çalışmalarının Analizi" %20,8 ve "Yabancı Dil Olarak Türkçe Akreditasyonu ve

Standart Belirleme" ise %16,6 ile en çok çalışılan üç konudur. "Türkçe Yeterlik Sınavı" ise son 10 yılda tabloda belirtilen çalışma türleri arasında sadece bir kez çalışılmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, 2015-2025 yılları arasında "akreditasyon", "kalite" ve "yabancı dil eğitimi" anahtar kelimeleri ile yayımlanan akademik çalışmaların bibliyometrik analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular, yabancı dil eğitimi alanında akreditasyonun bilimsel literatürde giderek daha fazla yer bulduğunu ortaya koymuştur. Çalışmalarda en sık tercih edilen yöntemlerin doküman analizi ve betimsel araştırma modelleri olması, alandaki araştırmaların genellikle mevcut durumun tanımlanması ve analizine odaklandığını göstermektedir.

Çalışmaların büyük kısmı araştırma makalesi formatında olup özellikle 2019 ve 2021 yıllarında yayın sayısında belirgin bir artış yaşanmıştır. Yazar sayılarının çoğunlukla iki kişiden oluştuğu gözlemlenmiştir. Çalışma konularının ise genellikle "yabancı dil akreditasyonu ve kalite süreçleri", "yükseköğretimde akreditasyon" ve "Yabancı Dil Olarak Türkçe Merkezlerine" yönelik önerilere yoğunlaştığı görülmektedir. Mevcut araştırmalar ağırlıklı olarak betimsel niteliktedir. Alandaki boşlukları doldurmak adına deneysel ve nicel araştırmaların artırılması, akreditasyonun öğretim kalitesi üzerindeki etkilerinin daha somut verilerle değerlendirilmesini sağlayacaktır. Öte yandan üç ve daha fazla yazarlı çalışma sayısı çok azdır. Eğitim, kalite güvencesi, dil öğretimi ve politika yapımı gibi farklı disiplinleri bir araya getiren araştırma ekipleri ile daha kapsamlı sonuçlara ulaşmak mümkündür.

Araştırmalar, farklı kurumların farklı kriterlere göre değerlendirildiğini ima etmektedir. Alanda ortak kalite standartlarının oluşturulması ve bu standartların sistematik biçimde uygulanması önem arz etmektedir. Bu analiz, politika yapıcılar için değerli bir kaynak niteliğindedir. Özellikle yabancı dil eğitiminin niteliğini artırmaya yönelik ulusal stratejiler geliştirilirken, akreditasyon süreçlerinin iyileştirilmesi önceliklendirilmelidir.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi merkez alınarak yapılan inceleme sonucunda dikkat çekici eğilimler ve boşluklar tespit edilmiştir.

İncelenen 24 çalışmanın büyük çoğunluğunun araştırma makalesi formatında olduğu, ampirik araştırmaların ve doktora tezlerinin ise oldukça sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Bu durum, alandaki derinlemesine ampirik incelemelerin eksikliğine işaret etmektedir.

Çalışmalarda en çok kullanılan yöntem doküman analizi olup, model araştırması, fenomenoloji ve Delphi gibi daha etkileşimli tekniklere sınırlı biçimde yer verilmiştir. Özellikle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi gibi uygulama temelli alanlarda bu çeşitliliğin yetersiz olduğu söylenebilir.

Analiz edilen çalışmalar içinde "Yabancı Dil Olarak Türkçe Akreditasyonu ve Standart Belirleme" konusunun sadece %16,6 oranında ele alındığı tespit edilmiştir. Bu durum, alana özgü akreditasyon standartlarının hâlen gelişmekte olduğuna işaret etmektedir.

Araştırma modelleri açısından bakıldığında, en çok tercih edilen modelin betimsel araştırma olduğu gözlemlenmiştir. Durum çalışmaları, olgubilim ya da deneysel yöntemler gibi daha derinlemesine analizlere olan ihtiyaç öne çıkmaktadır.

Yapılan çalışmanın sonuçlarına bağlı olarak şu önerilerde bulunulabilir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için özel akreditasyon çerçeveleri geliştirilmelidir. Çalışmaların sınırlı bir kısmında ele alınan Türkçe öğretim merkezlerine yönelik akreditasyon süreçlerinin, Avrupa Ortak Dil Referans Çerçevesi (CEFR) ile uyumlu hâle getirilerek resmileştirilmesi önem arz etmektedir.

Uygulamalı ve ampirik araştırmalar teşvik edilmelidir. Özellikle Türkçe öğretimi bağlamında, öğrenci başarı düzeyleri, öğretim yöntemlerinin etkililiği ve öğretim elemanlarının niteliği gibi alanlarda ampirik veriye dayalı çalışmaların artırılması gerekmektedir.

Veri toplama tekniklerinde çeşitlilik artırılmalıdır. Odak grup görüşmeleri, öğretmen ve öğrenci görüşlerini içeren karma yöntemler, Türkçe öğretiminin kalitesini ölçmede daha bütüncül yaklaşımlar sunabilir. Bu nedenle farklı paydaşların katılımını içeren araştırmalar desteklenmelidir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında stratejik planlama yapılmalıdır. Kurumların kendi iç kalite güvence sistemlerini oluşturması ve akreditasyon süreçlerini uzun vadeli planlamalarla desteklemesi gerekmektedir. Bu süreç, sadece belgeye dayalı değil; sürekli iyileştirme kültürünü benimseyen bir yapıda olmalıdır.

Akademik iş birlikleri teşvik edilmelidir. Çalışmaların çoğunlukla tek yazarlı olması, disiplinler arası ya da çok yazarlı derinlikli projelerin sınırlı olduğunu göstermektedir. Üniversiteler arası iş birlikleri ve ortak projeler yoluyla daha geniş kapsamlı ve etkili araştırmalar yapılabilir.

Çalışma verilerine göre, Türkçe öğretimi özelinde değerlendirme kriterlerinin netleştirilmesi, yeterlik sınavları, müfredat içeriği, öğretim materyalleri ve öğretim elemanlarının yeterliliklerine dair standartlar geliştirilmesi ve bu standartlar üzerinden denetleme ve iyileştirme süreçleri yapılandırılması önerilmektedir.

Sonuç olarak, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında akreditasyon süreçlerinin geliştirilmesi ve standartlaştırılması, hem Türkiye'nin dil politikalarına katkı sağlayacak hem de bu alanda uluslararası öğrenci ve araştırmacıların güvenini artıracaktır. Bu bağlamda yapılacak akademik çalışmaların sayıca ve nitelikçe artırılmasının, Türkçenin dünya dilleri arasında daha sağlam bir yer edinmesini kolaylaştıracağı söylenebilir.

Kaynakça

Ataman, O. (2021). *Yabancı diller yüksekokulu kalite standartlarının belirlenmesi ve akreditasyon model önerisi* [Doktora tezi]. Düzce Üniversitesi.

Ataman, O., & Güzel, A. (2020). Akreditasyon sürecini tamamlayan yabancı diller yüksekokulu öğretim elemanlarının sürece ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Yükseköğretim Dergisi*, *10*(3), 280-290.

Bahat, İ., & Karakütük, K. (2024). The quality issues in higher education of Türkiye: insights from the experiences of faculty members and students at state universities. *TÜBA Yükseköğretim Dergisi*, *14*(1), 131-150.

Boylu, E., & Başar, U. (2016). Türkçe öğretim merkezlerinin güncel durumu ve standartlaştırılması üzerine. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *4*(24), 309-324.

Chacón, C. T. (2013). Accreditation and quality assurance in language teaching. *Language Teaching Research*, *17*(3), 342-356.

Çakırlar, S., & Yaylı, D. (2024). Türkiye'de Pearson Assured tarafından akredite edilen yabancı diller yüksekokullarının nitel analizi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, *17*(2), 423-450.

Çeşit, H., & Kaya, M. (2025). Türkçe öğretim merkezleri ve akreditasyon: akademik personel açısından bir değerlendirme. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, *10*(1), 27-56.

Demir, T. (20 Mayıs 2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde standart(lar) ve akreditasyon sorunu. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı *I. Öğrenci Sempozyumu*, Ankara, Türkiye.

Demir, T., & Sayar, E. (2021). Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde akreditasyon ihtiyacına yönelik bir inceleme. *International Journal of Language Academy*, *9*(3), 310-329.

Doğan, M. (2022). Yükseköğretimde yabancı dil akreditasyonu: Türkiye'de hizmet sunan kalite güvence kuruluşlarının incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *13*(3), 137-157 .

Donthu, N., Kumar, S., Mukherjee, D., Pandey, N., & Lim, W. M. (2021). How to conduct a bibliometric analysis: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 133, 285–296.

DÖDAK. (2024). *DÖDAK*. 16 Ekim 2025 tarihinde https://dodak.org/3/Tarihce adresinden alındı.

Duman, S. (2021). Akreditasyon alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *19*(1), 54-74.

Eaton, J. S. (2012). *An overview of U.S. accreditation*. Council for Higher Education Accreditation.

Elçiçeği, B., & Yılmaz, K. (2023). Öğretmen eğitiminde lisansüstü akreditasyon standart, gösterge ve kanıtlarının belirlenmesi: 'Lisansüstü programları öz değerlendirme ekibi' standart alanı. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, *21*(1), 569-596.

Erdal, S., & Aydın, H. (2025). Üniversite öğrencilerinin akreditasyon algılarının ölçülmesi ve okur-yazarlık eğitiminin planlanması. *Trakya Üniversitesi Kalite ve Strateji Yönetimi Dergisi*, *5*(1), 1-32.

Güney, A. (2019). Kalite yönetimi çerçevesinde yükseköğretimde akreditasyon süreci. *Turkish Studies*, *14*(2), 401-412.

Harvey, L. (2004). The power of accreditation: Views from academics. *Quality in Higher Education*, *10*(1), 25-36.

İkiel, A. (2019). *Yabancılara Türkçe öğretim merkezleri için akreditasyon standart önerileri* [Yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Kalaçay, B. (2019). *An analysis of the effects of accreditation on the quality of English preparatory schools of foundation universities in Istanbul* [Yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.

Kalenderoğlu, İ. (16-18 Ekim 2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türkiye'deki dil öğrenim merkezlerinin durumu ve akreditasyon önerisi. *XI. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu*, Samsun, Türkiye.

Kavurucu, O. (2023). Eğitim alanında yapılan akreditasyon çalışmalarının bibliyometrik analizi. *Ulusal Eğitim Dergisi*, *3*(6), 996-1005.

Kılıçaslan, Ç. (2020). Yükseköğretimde akreditasyon. *PEYZAJ-Eğitim, Bilim, Kültür ve Sanat Dergisi Özel Sayı*, 11-18.

Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4th ed.). Sage Publications. https://doi.org/10.4135/9781071878781

Little, D. (2006). The common European framework of reference for languages: content, purpose, origin, reception and impact. *Language Teaching*, *39*(3), 167-190.

Öztürk, C., & Kafadar, T. (2021). The first attempt to establish an accredition system in Turkish teacher training history. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, *8*(1), 99-109.

Öztürk, C., Traş, Z., Acar, Ç., Oğuz, Ş., & Yazıcı, H. B. (2024). Öğretim üyelerinin kalite ve akreditasyon sürecine ilişkin algılarının metafor analizi aracılığıyla incelenmesi. *TÜBA Yükseköğretim Dergisi*, *1*(1), 2-14.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781009024532

Schwarz, S., & Westerheijden, D. F. (2004). Accreditation and evaluation in the European higher education area. *Higher Education Dynamics*, 5, 1-41.

Staub, D. (2023). Yükseköğretimde yabancı dil programı akreditasyonu için stratejik planlama. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, *14*(3), 107-128.

Stensaker, B., & Harvey, L. (2011). *Accountability in higher education: Global perspectives on trust and power*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203846162

Şengül, M., & Demirel, S. (2020). Türkçe yeterlik sınavı'nın (TYS) uluslararası geçerliğe sahip bazı dil yeterlik sınavlarıyla akreditasyon kuruluşlarına üyelik, geçerlik süresi ve geçerlik durumu açısından karşılaştırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, *9*(2), 795-806.

Uçar, E. M., & Levent, F. (2017). Yükseköğretimde uluslararası akreditasyon deneyimi: Bir vakıf üniversitesi yabancı diller hazırlık okulu örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *10*(52), 844-857.

Ülker, N. (2023). Maintaining quality of higher education during difficult times:Accreditation compliance in foreign language education. *Cogent Education*, *10*(1), 1-21.

Vlăsceanu, L., Grünberg, L., & Pârlea, D. (2007). *Quality assurance and accreditation: A glossary of basic terms and definitions*. Papers on Higher Education.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Zupic, I., & Čater, T. (2015). Bibliometric methods in management and organization. *Organizational Research Methods*, *18*(3), 429–472.

Makaleye Katkı Oranı Beyanı: 1. yazar katkı oranı: %60 2. yazar katkı oranı: %40
Çıkar Çatışması Beyanı: Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.
Etik Beyanı: Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"nde belirtilen kurallara uyulduğunu, "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler"e dayalı hiçbir işlem yapılmadığını ve etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.
Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı: Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.
Etik Kurul İzni Beyanı: Araştırma etik kurul izni gerektirmemektedir.
Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.
Yapay Zekâ Kullanımı Beyanı: Yazma yardımı için yapay zekânın kullanılmadığını beyan ederiz.
Telif Hakları Beyanı: "Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi"nde yayımlanan çalışmalar Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Extended Abstract

Accreditation is an evaluation process that certifies that an institution meets certain standards and provides quality assurance. In higher education and training institutions, accreditation aims to gain national or international recognition of the quality of education and training. This process is generally conducted by independent accreditation organizations and can be carried out on an institutional or program basis. The accreditation process for institutions that teach foreign languages is based on a multi-layered evaluation that encompasses the pedagogical and administrative dimensions of language teaching. These institutions are evaluated within the framework of criteria such as the up-to-dateness of their curricula and their compliance with international standards (especially the Common European Framework of Reference for Languages – CEFR), the academic and professional competence of the teaching staff, the

effectiveness of their teaching methods, the existence of learner-centered practices, and the reliability and validity of their assessment and evaluation processes. In addition, the quality of the course materials, the academic and social support services provided to students, the technological infrastructure, the institutional governance structure, and quality assurance systems also constitute important dimensions of accreditation. In this context, accreditation of language teaching institutions is not merely a quality certificate; It be considered a strategic tool that enhances the institution's national and international recognition, instills student confidence, and supports internal improvement processes. Accreditation, particularly for language teaching centers such as TÖMERs operating within universities, becomes a supporting factor in both academic success and student mobility. This process is crucial for ensuring quality assurance in language teaching and increasing international recognition. This study aimed to conduct a bibliometric analysis of accreditation studies in the field of education and foreign language teaching. Data obtained using bibliometric methods were analyzed, and findings regarding the types of studies conducted in the field, number of authors, data collection methods, research models, and study topics were obtained. Bibliometrics is a branch of science that conducts the quantitative analysis of scientific publications. It evaluates scientific literature using statistical methods and evaluates it according to specific parameters. Bibliometric studies are used to measure scientific productivity, monitor developments in research fields, and analyze scientific networks. This study examined studies from the National Thesis Center, Dergipark, Scopus, and Web of Science databases. Studies on “foreign language education, teaching, and accreditation” conducted between 2015 and 2025 were examined. The keywords used in the search phase were “accreditation,” “quality,” and “foreign language teaching.” Thirty studies were accessed in this context. Six of these publications were excluded because they did not meet the inclusion criteria. This research examined the types of studies conducted on accreditation and foreign language teaching in the last decade and the distribution of these types by year. According to the frequency graph showing the distribution of study types by year, the highest number of studies published on the topic (f=5) was in 2021. Additionally, findings regarding study types and the number of authors contributing to these studies are included. Accordingly, Research articles have the highest number of contributing authors. However, when considering the number of authors alone, it is seen that the majority of studies have two authors. This analysis attempts to shed light on research conducted in the field by examining the types of studies, the data collection methods, and research models used in these studies. Data collection techniques such as surveys, document analysis, case studies, phenomenology, and model research were employed in the studies. The most frequently used data collection method in research articles is document analysis, at 70,0%. Surveys were used in empirical research articles, while case studies and model research were used in master's theses. The Delphi technique was used in doctoral theses. Document analysis, at 45,8% overall, was the most common data collection method used in the reviewed studies. The studies employed descriptive research models, case studies, phenomenology, and model studies. While the descriptive research model emerged as the most preferred research model, case studies were the second most frequently used research model. Both of these research models were used most frequently in research articles. The case study model was used in the empirical research

article. While case studies and model research were used in master's theses, case studies were included in doctoral theses. Finally, the topics related to accreditation and foreign language teaching were examined. It was found that "Accreditation, Quality Processes, and Standard Setting" were the three most frequently studied topics with 58,3%, "Analysis of Studies Conducted in the Field of Accreditation" 20,8%, and "Accreditation of Turkish as a Foreign Language and Standard Setting" 16,6%. The findings of this study, which conducted a bibliometric analysis of academic studies published between 2015 and 2025 using the keywords "accreditation," "quality," and "foreign language education," revealed that accreditation in foreign language education is increasingly gaining ground in the scientific literature. The fact that document analysis and descriptive research models are the most frequently used methods in these studies indicates that research in the field generally focuses on describing and analyzing the current situation. The findings provide a valuable resource for educational institutions, researchers, policymakers, and those teaching Turkish as a foreign language, providing guidance for improving educational quality and increasing the effectiveness of accreditation processes.

Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi, 2026, 6(1); 116-141

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ BAĞLAMINDA KONUŞMA ÖZ YETERLİĞİ ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ

Araştırma Makalesi

Hasan Hüseyin MUTLU* / Enes ÇİNPOLAT**

Geliş Tarihi: 26.05.2025 | **Kabul Tarihi:** 15.01.2026 | **Yayın Tarihi:** 27.04.2026

Özet: Araştırmada Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin konuşma öz yeterliklerini değerlendirmek amacıyla yeni bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ölçeğin madde havuzu, *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni* ve *Türkiye Maarif Vakfı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı* B1 ve B2 seviyesi kazanımları temel alınarak oluşturulmuştur. Alan uzmanlarının görüşleri ve pilot uygulama ile madde havuzuna son şekli verilmiştir. Böylelikle geniş örneklemle uygulamaya geçilmiştir. Araştırmaya, Türkiye'deki çeşitli üniversitelerin Türkçe öğretim merkezlerinde öğrenim gören toplam 435 uluslararası öğrenci katılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi (AFA), doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ve açımlayıcı yapısal eşitlik modellemesi (AYEM) analizleri ile ölçeğin iki faktörlü yapısı (sözlü etkileşim ve sözlü üretim) doğrulanmıştır. AFA, 192 kişilik birinci örneklemde yapılırken DFA ise 243 kişilik ikinci örneklemle yürütülmüştür. AYEM'de güvenirlikte, ölçüt geçerliğinde ve ölçüm değişmezliğinde de iki örneklemin birleştirilmesiyle elde edilen 435 kişilik örneklem kullanılmıştır. Yakınsak geçerliği AVE ve CR katsayıları ile incelenmiştir. Ölçeğin iç tutarlığını belirten Cronbach Alfa ve McDonald Omega değerleri yüksek bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin cinsiyet ve dil seviyesi grupları arasında özellikle yapı açısından ölçüm değişmezliğini sağladığı görülmüştür. Ölçüt geçerliği analizleri sonucunda konuşma öz yeterliği ile Türkçe iletişim kurma istekliliği arasında anlamlı pozitif ilişkiler belirlenmiştir. Sonuç olarak geliştirilen ölçeğin yabancılara Türkçe öğretimi alanında kullanılabilecek güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğu ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler: Faktör analizi, geçerlik ve güvenirlik, konuşma öz yeterliği, ölçek geliştirme, yabancılara Türkçe öğretimi.

DEVELOPMENT OF A SPEAKING SELF-EFFICACY SCALE IN THE CONTEXT OF TEACHING TURKISH TO FOREIGNERS

Research Article

Received: 26.05.2025 | **Accepted:** 15.01.2026 | **Published:** 27.04.2026

Abstract: The aim of this study is to develop a new scale to assess the speaking self-efficacy of foreign students learning Turkish. The scale's item pool was formed based on the *Common European Framework of Reference for Languages* and the B1 and B2 level outcomes of the *Türkiye Maarif Foundation Turkish as a Foreign Language Teaching Curriculum*. The items were refined in line with the opinions of field experts and a pilot study. Subsequently, data collection with a large sample was conducted. A total of 435 international students studying at Turkish language teaching centers at various Turkish universities participated in the study. Exploratory factor analysis (EFA), confirmatory factor analysis (CFA) and exploratory structural equation modelling (ESEM) analyses confirmed the two-factor structure of the scale (oral interaction and oral production). EFA was performed on the first sample (n = 192), while CFA was conducted on the second sample (n = 243). For the ESEM analysis, as well as for reliability, criterion validity, and measurement invariance analyses, the combined dataset (n = 435) was used. Convergent validity was analyzed using AVE and CR coefficients. Cronbach's alpha and McDonald's Omega values indicating the scale's internal consistency were found to be high. Additionally, the scale demonstrated measurement invariance between gender and language

* Prof. Dr.; Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü; hasanhuseyinmutlu@hotmail.com 0000-0002-9082-709X

** Dr. Öğr. Üyesi; Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, enescinpolat@gmail.com 0000-0002-3411-4300

Mutlu, H. H., & Çinpolat, E. (2026). Yabancılara Türkçe öğretimi bağlamında konuşma öz yeterliği ölçeğinin geliştirilmesi. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi (UTÖAD), 6*(1), 116-141. DOI: https://zenodo.org/doi/10.5281/zenodo.19323861

level groups, particularly about its structure. Criterion validity analyses revealed significant positive relationships between speaking self-efficacy and willingness to speak Turkish. Consequently, the developed scale can be considered a valid and reliable instrument for use in the field of teaching Turkish to foreigners.

Keywords: Factor analysis, scale development, speaking self-efficacy, teaching Turkish to foreigners, validity and reliability.

Giriş

Dil öğrenimi, bireylerin iletişim ihtiyaçlarını karşılamak üzere alıcı ve üretici dil becerilerini bütüncül biçimde geliştirme süreçlerini kapsayan karmaşık bir olgudur. Bu süreç içerisinde özellikle üretici becerilerden biri olan konuşma becerisi, günlük yaşamda iletişimi sağlamada en etkin araç olması nedeniyle büyük önem taşımaktadır. Dil öğrenen bireylerin konuşma becerilerini geliştirmeleri, dili etkin biçimde iletişim bağlamında kullanabildiklerinin temel göstergelerinden biri olarak kabul edilmektedir (de Jong, 2023; de Jong vd., 2012; Mei & Masoumeh, 2017). Dil öğrenim sürecinde kritik bir rol oynayan konuşma becerisinin gelişimini etkileyen pek çok değişken de bulunmaktadır. Bunlar arasında fiziksel yeterliklerin (ör. sesletim becerileri ve konuşma organlarının kullanımı), bilişsel süreçlerin (ör. dil bilgisi, kelime hazinesi) ve özellikle de psikolojik faktörlerin önemli yer tuttuğu söylenebilir. Bu bağlamda öğrenicilerin psikolojik durumları yani motivasyonları, tutumları, isteklilikleri veya kaygıları gibi değişkenler içsel faktörleri oluşturur (Brown, 2007; Turanlı, 2007). González (2001, s. 3) de öğrenmede içsel faktörlerin biyolojik, fiziksel, psikolojik, bilişsel ve sosyal özellikleri içerdiğini belirtmektedir.

Psikolojik içsel faktörlerin içerisinde değerlendirilen öz yeterlik kavramı, özellikle L2 dil yeterliği bağlamında son yıllarda üzerinde yoğun olarak durulan temel kavramlardan biri hâline gelmiştir (Wang & Sun, 2020). Öz yeterlik, bireyin sahip olduğu becerilerden ziyade bu becerileri belirli durumlarda organize ederek etkili biçimde kullanabilme kapasitesine ilişkin yargılarını ifade eden ve bireysel davranışları şekillendiren temel psikolojik yapılardan biridir (Bandura, 1986, s. 391-393). Bu inançlar, bireylerin akademik ve günlük yaşamda hangi hedefleri seçeceklerini, bu hedeflere ulaşmak için ne kadar çaba göstereceklerini ve karşılaştıkları güçlükler karşısında ne ölçüde ısrarcı olacaklarını belirleyen, güdülenme ve davranışı yönlendiren bir bilişsel yapı olarak ele alınmaktadır (Maddux, 1995; Pajares, 1996; Schunk, 1991). Bandura'nın (1977, s. 195, 1986, s. 399-401) sosyal bilişsel kuramı, öz yeterlik inançlarının özellikle dört bilgi kaynağı üzerinden biçimlendiğini vurgular: Başarı yaşantıları (mastery experiences), başkalarını gözlemleme (vicarious experiences), sosyal/sözlü ikna (verbal persuasion) ve fizyolojik-duyuşsal durumların yorumlanması (physiological/affective states). Dil öğrenme bağlamında bu kaynaklar, öğrencinin öğrenme sürecindeki başarılarını nasıl yorumladığı, akranlarının dili kullanma biçimlerinden ne ölçüde model aldığı, öğretmen geri bildirimlerini nasıl içselleştirdiği ve öğrenme sürecine eşlik eden duyuşsal tepkilerini nasıl değerlendirdiği doğrultusunda öz yeterlik inançlarını şekillendirmektedir (Mills, 2014). Görüldüğü üzere öz yeterliğin birden fazla kaynağı bulunduğu gibi kişinin öz yeterlik inancı da alanlara göre değişkendir (Bandura, 2006). Bunun yanı sıra Cervone (2000), bir kişinin tek bir konuda bile birden fazla öz yeterlik inancına sahip olabileceğini belirtmiştir. Yani, kişi aynı işi yaparken bile duruma göre kendine olan güveni değişebilir. Öz yeterlik inançları, bireylerin öğrenme sürecine yönelik tutumlarını

şekillendirmenin ötesinde, hedef belirleme, çaba düzeyi, kararlılık ve zorluklarla başa çıkma gibi kritik yönlerde de işlevseldir (Bandura, 1993). Bu inanç, bireylerin başarısızlıkları geçici birer engel olarak görüp sürece devam etmelerini sağlayarak öğrenme ısrarını ve strateji kullanımını artırmada etkilidir (Bandura, 1993). Öz yeterlik algısı akademik başarıyı (Schunk & Pajares, 2002), öğrenmeye yönelik motivasyonu (Schunk, 1995), görev sorumluluğunu ve çaba düzeyini (Margolis & McCabe, 2004), stresle başa çıkmayı (Bandura, 1986), bireysel karar alma süreçlerini (Lindley, 2006) ve sürdürülebilir performans geliştirmeyi (Kodden, 2020) destekleyen ve iş yaşamından eğitime kadar bireysel başarıyla güçlü ilişkisi ortaya konulan (Stajkovic & Luthans, 1998) çok yönlü bir kişisel kaynaktır. Bandura (2006), öz yeterliğin genel bir özellikten ziyade alana ve göreve özgü (domain-specific) değerlendirilmesi gereken bir yapı olduğunu savunmaktadır. Bu bağlamda konuşma öz yeterliği, genel dil öğrenme inancından ayrılarak bireyin belirli bir konuşma görevini (örneğin bir sunum yapma veya karşılıklı bir diyaloğu sürdürme) yerine getirme kapasitesine olan inancı olarak tanımlanabilir. Yabancı bir dil öğrenen bireylerin özellikle konuşma gibi anlık üretim gerektiren, yüksek bilişsel yük ve duyuşsal risk içeren becerilerinde öz yeterliğin sürece katılım düzeylerini ve dil performanslarını doğrudan etkileyen bir faktör olabileceği söylenebilir. Nitekim Leeming (2017), boylamsal verilere dayanarak öğrencilerin öz yeterlik algılarının nispeten kısa bir sürede geliştirilebileceğini ve öğretmenlerin bu duyguyu beslemeleri hâlinde dil öğreniminde daha yüksek başarı düzeylerine ulaşılabileceğini vurgulamaktadır. Mills (2014) de öğrencilerin öz yeterlik inançlarının yabancı dilde iletişimsel görevlere yönelik kararlarını, çabalarını ve kaygı düzeylerini doğrudan etkileyebileceğini vurgulamaktadır. Meta-analiz bulguları, bireylerin ikinci dildeki öz yeterlik düzeyleri ile dil öğrenim başarıları arasında orta düzeyde ve anlamlı bir pozitif ilişki olduğunu göstermektedir (Goetze & Driver, 2022). Harris (2022) de iletişimsel öz yeterliğin öğrenicilerin dilsel yeterliklerini yordamada etkili olduğunu belirtmiştir. Bu psikolojik yapının geçerli ve güvenilir biçimde ölçülmesi alanda yapılacak akademik çalışmalar için sağlam bir veri temeli sunabilir. Bu doğrultuda, yabancı dil öğretiminde konuşma öz yeterliğinin değerlendirilmesine yönelik geliştirilen ölçme araçları literatürde bulunmaktadır.

Uluslararası literatür incelendiğinde, İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi (EFL) bağlamında konuşma öz yeterliğini ölçmeye yönelik çeşitli ölçeklerin geliştirildiği görülmektedir. Örneğin, Wang vd. (2014) Çinli öğrenciler için geliştirdikleri İngilizce öz yeterlik ölçeğinde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini ayrı alt boyutlar olarak ele almış ve bu becerilerin birbirleriyle ilişkili ancak bağımsız yapılar olduğunu doğrulamışlardır. Leeming (2017), Japonya'daki üniversite öğrencileri için geliştirdiği ve Rasch analizi ile geçerliğini sağladığı İngilizce iletişim öz yeterlik ölçeğinde, konuşma öz yeterliğini zaman içinde değişebilen dinamik bir yapı olarak ele almıştır. Benzer şekilde Harris (2022), Japonya bağlamında geliştirdiği iletişimsel öz yeterlik ölçeğinde Rasch analizi kullanarak konuşma ve dinleme öz yeterliğini ayrışabilir yapılar olarak modellemiştir. Gan vd. (2022) Çinli üniversite öğrencileri için geliştirdikleri yabancı dil olarak İngilizce konuşma öz yeterliği ölçeğinde, konuşma öz yeterliğini performans, öz düzenleme ve dilsel öz yeterlik olmak üzere üç faktörlü bir yapı altında toplamışlardır. Ayrıca Zhang vd. (2019), İngilizce topluluk önünde konuşma öz yeterliklerini ölçmek için geliştirdikleri ölçekte, konuşma becerisini sunum

yetkinliği ve dil yetkinliği gibi alt boyutlara ayırarak daha spesifik bir ölçüm aracı ortaya koymuşlardır. Türkiye bağlamında ise Ocak ve Olur (2018), İngilizce konuşma öz yeterliğini ölçmek amacıyla geliştirdikleri ölçekte başlangıç, orta ve ileri düzey olmak üzere üç faktörlü bir yapı önermişlerdir. Yabancılara Türkçe öğretimi bağlamında konuşma öz yeterliğini değerlendirmeye yönelik çeşitli ölçek geliştirme çalışmaları yapılmıştır. Bu ölçeklerden ilki Sallabaş (2013) tarafından Ankara Üniversitesi TÖMER'de C düzeyi öğrencilerle geliştirilmiştir. 7'li Likert tipi 23 maddeden oluşan ölçek, 68 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Ölçeğin faktör yapısı açımlayıcı faktör analizi ile incelenmiş, güvenirliği Cronbach alfa katsayısı ile değerlendirilmiştir. Bu çalışma, konuşma öz yeterliğini doğrudan ele alması bakımından öncü bir çalışma niteliği taşımaktadır. İkinci çalışma, Kurudayıoğlu ve Güngör (2017) tarafından gerçekleştirilmiştir. Farklı kurumlardan 276 öğrenciyle geliştirilen bu ölçek, 11'li Likert tipi 17 maddeden oluşmaktadır. Açımlayıcı faktör analizi ile yapısal özellikleri belirlenmiştir. Güvenirlik düzeyi Cronbach alfa katsayısı üzerinden değerlendirilmiştir. Kapsam geçerliği alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda sağlanmıştır. Üçüncü çalışma ise Sevim ve Varışoğlu (2023) tarafından yürütülmüştür. Bu çalışmada üretici dil becerileri (konuşma ve yazma) birlikte işlenmiştir. Ölçek 26 maddelik tek faktörlü yapıdadır. Atatürk ve Tokat Gaziosmanpaşa Üniversiteleri TÖMER'lerinde öğrenim gören 224 öğrenciyle yürütülen çalışmada yapı geçerliği açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleriyle değerlendirilmiştir. Ölçeğin güvenirlik düzeyi için Cronbach alfa değeri incelenmiştir. Her biri farklı bağlamlarda ve örneklemlerle oluşturulmuş olan bu çalışmalar, alandaki gelişimi desteklemekte ve sonraki çalışmalara zemin oluşturmaktadır.

Mevcut literatürde yer alan ölçeklerin *D-AOBM (Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni)* (Avrupa Konseyi, 2021) ve *Türkiye Maarif Vakfı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı (TYDÖP)* (Türkiye Maarif Vakfı [TMV], 2020) çıktılarıyla doğrudan ilişkilendirilmediği görülmektedir (Kurudayıoğlu ve Güngör, 2017; Sallabaş, 2013; Sevim ve Varışoğlu, 2023). Ayrıca bu ölçeklerin geliştirilme çalışmalarında doğrulayıcı faktör analizi, ölçüt geçerliği, yakınsak geçerlik ve Açımlayıcı Yapısal Eşitlik Modellemesi (AYEM) gibi daha kapsamlı analizlere sınırlı biçimde yer verilmiştir. Bu durum, alanda *D-AOBM* temelli ve modern psikometrik yöntemlerle desteklenmiş yeni bir ölçme aracına duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır. Çünkü özellikle sosyal bilimler çalışmalarındaki soyut kavramları ölçmek için geçerli ve güvenilir ölçme araçları kullanmak araştırma kalitesi için olmazsa olmaz bir gerekliliktir (Kimberlin ve Winterstein, 2008). Böylelikle Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin konuşma öz yeterliklerini geçerli ve güvenilir biçimde değerlendirebilecek bir ölçeğin geliştirilmesinin önemli olduğu söylenebilir.

1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada *D-AOBM* (Avrupa Konseyi, 2021) ve *TYDÖP* (TMV, 2020) kazanımları temel alınarak yeni bir konuşma öz yeterliği ölçeği geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ölçeğin yapısı, *D-AOBM* ve *TYDÖP* temelli sözlü üretim ve sözlü etkileşim kazanımlarına dayalı olarak düzenlenmiştir. Böylelikle konuşma öz yeterliğinin programla uyumlu ve görev temelli biçimde ölçülmesi hedeflenmiştir. Ölçek, konuşmayı sözlü üretim ve sözlü etkileşim olmak üzere iki boyutta ele alan kısa ve uygulanabilir bir yapı sunmaktadır. Yapı geçerliği ise AFA bulgularının DFA ve AYEM ile test edilmesiyle desteklenmiştir. Bu yönleriyle geliştirilen

ölçek, Türkçe öğrenen bireylerin konuşma öz yeterliklerini izleme ve değerlendirmede kullanılabilecek konuşma-odaklı bir alternatif sunmaktadır.

Bu amaç doğrultusunda şu araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Geliştirilen Türkçe Konuşma Öz Yeterliği Ölçeği'nin yapı geçerliği nasıldır?
2. Ölçeğin güvenirlik düzeyleri (iç tutarlılık) yeterli midir?
3. Ölçek, cinsiyet ve dil seviyesi değişkenlerine göre ölçüm değişmezliği sağlamakta mıdır?
4. Ölçüt geçerliği bağlamında konuşma öz yeterliği ve iletişim kurma istekliliği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. Yöntem

2.1. Katılımcılar

Bu araştırmada, ölçeğin faktör yapısını ve psikometrik özelliklerini test etmek amacıyla farklı analiz grupları oluşturulmuştur. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) için 192, Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) için ise 243 Türkçe öğrenen yabancı öğrenci çalışmaya katılmıştır. Her iki örneklemin de faktör analizi için gerekli sayıyı kapsadığı söylenebilir (Comrey ve Lee, 1992, s. 217). Ayrıca bu iki grubun birleştirilmesiyle toplam 435 kişilik birleşik örneklem oluşturulmuştur. Bu örneklem üzerinde Açımlayıcı Yapısal Eşitlik Modellemesi (AYEM), ölçüm değişmezliği, güvenirlik analizleri ve ölçüt geçerliği korelasyon analizleri gerçekleştirilmiştir.

Katılımcılar belirlenirken dil seviyelerine de dikkat edilmiştir. Bunun için üniversitelerin Türkçe hazırlık sınıflarında öğrenim gören B1, B2 ve C1 seviye öğrencileri çalışmaya alınmıştır. Ölçek maddeleri, *D-AOBM* (Avrupa Konseyi, 2021) ve *TYDÖP* (TMV, 2020) Bağımsız Kullanıcı (B1 ve B2) düzeyindeki kazanımları esas alınarak geliştirilmiş olsa da dil becerilerinin aşamalı ve birikimli doğası gereği bu kazanımlar ileri düzey (C1) yeterliklerinin de zeminini oluşturmaktadır. Programın sarmal yapısından dolayı da B1 düzeyinde yer alan kazanım C1 düzeyinde de bulunabilmektedir. Bu doğrultuda, ölçeğin farklı yeterlik düzeyleri arasındaki ayırt ediciliğini (bilinen gruplar geçerliği) test etmek ve üst yeterlik gruplarındaki işleyişini (tavan etkisi kontrolü) incelemek amacıyla örnekleme C1 düzeyindeki öğrenciler de dâhil edilmiştir.

Araştırmanın Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) aşamasında, Türkiye'deki üniversitelerin Türkçe Öğretim Merkezlerinde (TÖMER) öğrenim gören toplam 192 Türkçe öğrenen yabancı öğrenciye ait veriler kullanılmıştır. Öğrencilerin %64,1'i erkek (n = 123) ve %35,9'u kadın (n = 69) bireylerden oluşmaktadır. Katılımcıların dil seviyeleri B1 (%60,4, n = 116), B2 (%31,8, n = 61) ve C1 (%7,8, n = 15) olarak dağılım göstermektedir.

Araştırmanın Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) aşamasında Türkiye'deki üniversitelerin Türkçe Öğretim Merkezlerinde (TÖMER) öğrenim gören toplam 243 Türkçe öğrenen yabancı öğrenciye ait veriler kullanılmıştır. Öğrencilerin %41,2'si erkek (n = 100) ve %58,8'i kadın (n = 143) bireylerden oluşmaktadır. Katılımcıların dil seviyeleri B1 (%53,9, n = 131), B2 (%26,3, n = 64) ve C1 (%19,8, n = 48) olarak dağılım göstermektedir.

Açımlayıcı Yapısal Eşitlik Modellemesi (AYEM), güvenirlik analizleri ve ölçüt geçerliği korelasyonları, toplam 435 kişilik birleşik örneklem üzerinde gerçekleştirilmiştir. Birleşik örneklemde %51,3'ü erkek (n = 223), %48,7'si kadın (n = 212) bireylerden oluşmaktadır. Katılımcıların dil seviyeleri ise B1 (%56,8, n = 247), B2 (%28,7, n = 125) ve C1 (%14,5, n = 63) olarak dağılım göstermektedir. Katılımcıların yaşları 18-42 arasında değişmektedir (Ort.=21,0, SS=3,82) ve yaş değişkeninde kayıp veri bulunmamaktadır. Uyruk değişkenine ilişkin toplam 4 boş bırakılmıştır. Bu nedenle geçerli uyruk verisi N = 431 olarak kabul edilmiştir. 62 farklı ülke bulunduğu için katılımcıların ülkelerinin bulunduğu kıtalar sunulmuş ve en sık tekrar eden 7 ülke de doğrudan verilmiştir. Geçerli uyruk yanıtlarının kıtalara göre dağılımı Asya (n = 272), Afrika (n = 100) ve Avrupa (n = 59) şeklindedir. Ülke bazında en yüksek temsil sırasıyla Kazakistan (n = 89), Suriye (n = 40), Rusya (n = 25), Çad (n = 21), İspanya (n = 21), Türkmenistan (n = 21) ve Endonezya'dır (n = 19). Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayalıdır.

2.2. Veri Toplama Aracı Geliştirme Süreci

2.2.1. Türkçe Konuşma Öz Yeterliği Ölçeği

Türkçe öğrenen yabancı bireylerin konuşma öz yeterliklerini ölçmek amacıyla geliştirilen bu ölçeğin madde yapısı, *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM)* ile *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı*'nda (TMV, 2020) tanımlanan B1 ve B2 düzeyi sözlü üretim ve karşılıklı sözlü etkileşim kazanımları esas alınarak oluşturulmuştur. Başlıca kaynak olarak bağımsız kullanıcı olmayı belirten B1 düzeyi tanımlayıcıları hedef alınmıştır. Bu doğrultuda öncelikle *D-AOBM*'nin sözlü üretim ve sözlü etkileşim başlıkları altında yer alan B1 ve B2 düzeyindeki yeterlik tanımlayıcıları detaylı biçimde incelenmiştir. Ayrıca Türkiye Maarif Vakfı tarafından hazırlanan *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı*'nda yer alan sözlü üretim ve sözlü etkileşim temelli kazanımlar da analiz edilmiştir. Ölçek maddeleri oluşturulurken *D-AOBM*'de sözlü üretim becerilerine yönelik tanımlayıcıların dayandığı temel iletişim amaçları dikkate alınmıştır. *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı* da *D-AOBM* temelinde hazırlandığı için süreçte birlikte incelenmiştir. Bu çerçevede, bireyin hem karşılıklı konuşma içinde yer alma (sözlü etkileşim) hem de düşünce ve bilgilerini tek başına ifade edebilme (sözlü üretim) becerilerini yansıtan kazanımlar temel alınmıştır. Sözlü üretime ilişkin maddeler, bireyin deneyimlerini anlatma, bilgi verme ve görüşlerini açık biçimde ifade etme gibi amaçlara uygun şekilde tasarlanmıştır. Sözlü etkileşim maddelerinde ise günlük ve sosyal bağlamlarda fikir alışverişi yapabilme, uygun dil kullanımıyla karşılıklı konuşmaları sürdürebilme yeterlikleri esas alınmıştır. Bu doğrultuda, *D-AOBM*'nin tanımladığı iletişimsel yeterlik alanları göz önünde bulundurularak ölçek maddeleri iki temel boyutta yapılandırılmıştır. Bu aşamada ölçeğin kuramsal kapsamı bilinçli olarak iletişimsel görev/amaçları yerine getirebilme odaklı öz yeterlik ifadeleriyle sınırlandırılmıştır. Bu nedenle vurgu-tonlama gibi ses bilgisel/prozodik özellikler, konuşma kaygısı/iletişim öz güveni gibi duyuşsal-psikolojik süreçleri doğrudan ölçen ifadeler ile konuşma performansının kalitesini (örn. aksan/doğallık) değerlendirmeye dönük maddeler madde havuzuna dahil edilmemiştir. Temel olarak ölçeğin sözlü üretim ve sözlü etkileşim bağlamlarında yapabilirim biçiminde ifade edilen işlevsel yeterlik algısını ölçmesi hedeflenmiştir. Böylelikle toplam 16 madde (sözlü etkileşim 8 madde, sözlü üretim 8 madde) yazılmıştır. Maddelerin yüklemleri -

abilirim şeklinde eklerle bitirilerek öz yeterlik kuramına uygun davranılmıştır. Madde yazımı sürecinde ölçeğin hem içerik kapsamı hem de ölçme amacına uygunluğu doğrultusunda alan uzmanı görüşlerine başvurulmuştur. Bu süreçte Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında uzman iki; ölçme-değerlendirme alanında uzman bir kişi hazırlanan maddeleri içerik, dil bilgisel uygunluk, kazanımlarla örtüşme ve öz yeterlik ifadesine uygunluk açısından değerlendirmiştir. Uzman değerlendirme süreci, kapsamın (kazanım temsili), dilsel açıklığın ve öz yeterlik ifadesinin uygunluğunun güçlendirilmesi amacıyla yürütülmüştür. Bu aşamada uzman değerlendirmesinde maddeler çıkarılmamıştır. Uzman geri bildirimleri doğrultusunda yalnızca ifadelerde düzenleme/iyileştirme yapılmıştır. Böylelikle uzmanlardan alınan yapılandırılmış geri bildirimler doğrultusunda madde ifadelerinde anlam açıklığı sağlanmıştır. Bu süreçte üç maddede cümle yapısında düzenleme yapılmıştır. Dil ve içerik yönünden tutarsızlık içeren unsurlar da düzeltilmiştir. Ölçekle B1 seviyesi öğrenciler de hedeflendiği ve ölçeğin doğru anlaşılması geçerlik ve güvenirlik açısından önemli olduğu için kelimelerin yaklaşık %80-90'ının Türkçe ilk 5 bin sözcük (Aksan vd., 2017) içerisinde yer almasına özen gösterilmiştir. Böylelikle ölçeğin görünüş ve kapsam geçerliği güçlendirilmeye çalışılmıştır. Uzman görüşleri sonrası ölçeğin dil ve anlam bütünlüğü sağlanmış, gerekli düzeltmeler gerçekleştirilmiştir. Ardından, ölçeğin dilsel anlaşılabilirliğini ve uygulama sürecindeki olası aksaklıkları belirlemek amacıyla 15 kişilik bir grupla pilot uygulama yapılmış, bu pilot uygulama sonuçlarına göre maddelerin ifadeleri netleştirilmiş ve uygulama talimatları yeniden düzenlenmiştir. Pilot uygulama, ölçeğin psikometrik özelliklerini sınamak amacıyla değil, maddelerin dilsel anlaşılırlığını, yönergelerin açıklığını ve uygulama sürecinde ortaya çıkabilecek teknik/işlemsel sorunları belirlemek amacıyla yürütülmüştür. Bu nedenle pilot örneklem büyüklüğü sınırlıdır ve pilot verilerden faktör yapısına ilişkin çıkarım yapılması hedeflenmemiştir. Bu şekilde oluşturulan 16 madde ile bunların *D-AOBM* ve *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı*'ndaki temel karşılıkları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Ölçek Maddelerinin D-AOBM ve Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı Kazanımları ile Eşleştirilmesi

Alan	No	Ölçek Maddesi	D-AOBM	Program
Sözlü Etkileşim	M1	Bir sorun yaşadığımda, firmaların müşteri hizmetleri ile Türkçe iletişim kurabilirim.	**(B1)** Mağazalarda, postanelerde, bankalarda daha az rutin olan durumlarla (ör. tatmin etmeyen bir satın alma işlemi sonrası ürünü iade etme) başa çıkabilir.	**(B1)** Telefonla alınan hizmetlere yönelik görüşmeler gerçekleştirir.
	M2	Türkçe karşılıklı konuşmalarda kurgusal (hayal, varsayım vb.) olay veya durumlara yer verebilirim.	**(B2)** Yorum yaparak, bir bakış açısını açık bir şekilde ortaya koyarak, alternatif önerileri değerlendirerek ve varsayımlarda bulunup farklı varsayımlara yanıt vererek, aşina olduğu bağlamlardaki resmî olmayan tartışmalarda aktif rol alabilir.	**(B1)** Kurgusal (hayal, varsayım vb.) olay ve durumlara yönelik diyaloglar kurar.
	M3	Herhangi bir Türkçe tartışmada fikirlerimi gerekçelendirerek söyleyebilirim.	**(B2)** Görüşleri destekleyen ve onlara karşı çıkan savları doğru bir şekilde belirleyerek canlı bir tartışmaya ayak uydurabilir.	**(B1)** Bir tartışmada görüşlerini gerekçeleriyle ifade eder.
	M4	Bireysel veya mesleki	**(B2)** Bir mülakatta inisiyatif alabilir ve	**(B2)** Resmî ve diplomatik

		hayatımda başkalarıyla Türkçe görüşmeler yapabilirim.	mülakatı yapandan çok az yardım veya teşvik alarak fikirlerini genişletebilir ve geliştirebilir.	ortamlara uygun kalıp ifadeleri kullanır. / Kendisinden bilgi istenen konuşmalara (anket, mülakat vb.) katılır.
	M5	Türkçe karşılıklı konuşmalarda olasılık ve geleceğe yönelik düşünceler üretebilirim.	**(B1)** Biraz güvenle kendi alanındaki rutin ve rutin olmayan aşina konularda bir araya getirilmiş olgusal bilgileri verebilir, kontrol edebilir ve onaylayabilir.	**(B1)** Plan/tasarı/hayallerin konuşulduğu diyaloglara katılır.
	M6	Türkçe karşılıklı konuşmalarda deyim, atasözü gibi kalıp ifadeleri akıcı bir şekilde kullanabilirim.	**(B2)** Hedef dil kullanıcılarıyla her iki tarafı da zorlamadan düzenli etkileşim ve kesintisiz ilişki sağlayabilecek bir akıcılık ve spontanlık derecesiyle etkileşime girebilir.	**(B1)** Diyaloglarında deyim ve mecazlı ifadeler kullanır.
	M7	Türkçe karşılıklı konuşmalarda hatırlayamadığım bir kelime yerine başka bir kelime bulabilirim.	**(B2)** Fikirler arasındaki ilişkileri açıkça belirleyerek çok çeşitli genel, akademik, mesleki veya serbest zamanla ilgili konularda dili akıcı, doğru ve etkili bir şekilde kullanabilir.	**(B1)** Yanlış anlamaları veya hatalarını telafi edici kalıpları kullanır. / Konuşmalarında yorum ve değerlendirme ifadeleri kullanır.
	M8	Türkçe karşılıklı konuşmalarda konuya uygun anekdot veya alıntı gibi unsurları kullanabilirim.	**(B1)** Olayların ve deneyimlerin kişisel önemini vurgulayabilir, uygun açıklamalar ve savlar sunarak görüşlerini belirgin bir biçimde açıklayabilir ve destekleyebilir.	**(B1)** Konuşmalarında zenginleştirici unsurlara (anekdot, fıkra) yer verir.
Sözlü Üretim	**M9**	Kısa bir anıyı diğer insanlara Türkçe olarak detaylı bir şekilde anlatabilirim.	**(B1)** Duyguları ve tepkileri açıklayarak, deneyimlerinin ayrıntılı açıklamalarını verebilir.	**(B1)** Yaşadığı veya şahit olduğu bir olayı anlatır. / Bir olayı/durumu/işi oluş sırası ve mantık akışına göre anlatır.
	M10	İlgi alanıma giren konularda Türkçe olarak ayrıntılı bir sunum yapabilirim.	**(B1)** Alanında aşina olduğu bir konuda, çoğu zaman zorlanmadan takip edilebilecek kadar açık ve ana noktaların kabul edilebilir bir netlikle açıklandığı, önceden hazırlanmış karmaşık olmayan bir sunum yapabilir.	**(B1)** İlgi alanına giren bir konuda görsellerle desteklenmiş sunum yapar.
	M11	Konu ne olursa olsun düşüncelerimi Türkçe açıklayarak diğer insanlara anlatabilirim.	**(B2)** İlgi alanları ile ilgili çok çeşitli konularda, yardımcı/tamamlayıcı noktalar ve ilgili örneklerle fikirleri genişletip destekleyerek açık, ayrıntılı betimlemeler ve sunumlar yapabilir.	**(B2)** Konuşmalarında öznel ve nesnel yargı cümleleri kullanır. / Akıcı biçimde konuşur.
	M12	İzlediğim bir film veya tiyatronun konusunu diğer insanlara Türkçe anlatabilirim.	**(B1)** Bir kitabın veya filmin konusunu ilişkilendirebilir ve tepkilerini anlatabilir.	**(B1)** Okuduklarını / dinlediklerini / izlediklerini özetler.
	M13	Okuduğum bir kitabın içeriğini diğer insanlara Türkçe özetleyebilirim.	**(B1)** Bir kitabın veya filmin konusunu ilişkilendirebilir ve tepkilerini anlatabilir.	**(B1)** Yazılı / sözlü bir metni kendi cümleleriyle aktarır. / Okuduklarını / dinlediklerini / izlediklerini özetler.
	M14	Başımdan geçen olayları uygun Türkçe kelimeler kullanarak diğer insanlara anlatabilirim.	**(B1)** Deneyimlenen bir şey hakkındaki duygularını açıkça ifade edebilir ve bu duyguları açıklamak için nedenler sunabilir.	**(B1)** Bir olayı / durumu / işi oluş sırası ve mantık akışına göre anlatır. / Yaşadığı veya şahit olduğu bir olayı anlatır.
	M15	Duygu veya düşüncelerimi Türkçe	**(B2)** Önemli noktaların uygun şekilde vurgulandığı ilgili destekleyici	**(B1)** Konuşmalarında gerekçelendirme

	anlatırken bağlantılı/kompleks cümleler kullanabilirim.	ayrıntılarla birlikte açık, sistematik olarak geliştirilmiş açıklamalar ve sunumlar yapabilir.	ifadelerini kullanır. / Karşılaştırmalar içeren konuşmalar yapar.
M16	Türkçe bir sunum yaparken düşüncelerimi gerekçeleriyle anlatabilirim.	**(B2)** Belirli bir bakış açısını destekleyen veya aleyhte olan gerekçeleri ve çeşitli seçeneklerin avantaj ve dezavantajlarını vererek açık, hazırlanılmış bir sunum yapabilir.	**(B2)** Konuşmalarında ikna edici yöntem ve teknikleri kullanır. **(B1)** Bir konuyla ilgili görüşlerini gerekçelendirerek açıklar.

Ölçeğin son formu iki faktörden oluşmaktadır. Bunlar sözlü etkileşim öz yeterliği (7 madde) ve sözlü üretim öz yeterliğidir (7 madde). Ölçek, 5'li Likert tipinde (1: Kesinlikle Katılmıyorum - 5: Kesinlikle Katılıyorum) derecelendirilmiştir.

2.2.2. Türkçe İletişim Kurma İstekliliği Ölçeği

Çinpolat vd. (2024) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçekte sınıf içi, sınıf dışı ve dijital informal ortam olmak üzere üç alt boyut bulunmaktadır. Ölçeğin yapısal geçerliği açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ile incelenmiştir. Ayrıca iç güvenirlik katsayısı da yüksek bulunmuştur (α > ,80). Ölçek toplamda 12 madde içermektedir. 5'li Likert tipinde (1: Kesinlikle İstekli Değil - 5: Kesinlikle İstekli) derecelendirmeye sahiptir. Bu araştırmada ölçüt geçerliğini incelemek amacıyla kullanılmıştır.

2.3. Veri Toplama Süreci ve Etik İşlemler

Bu araştırmada Amerikan Psikoloji Birliği (APA, 2020) ve Amerikan Eğitim Araştırmaları Derneği'nin (AERA, 2011) önerdiği etik kurallar temel alınmıştır. Araştırma, Ordu Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu tarafından etik yönden onaylanmıştır (Karar Sayısı: 2025-53). Veri toplama süreci, 2024-2025 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Dönemi'nde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri, Türkiye'deki farklı üniversitelerin Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezlerinde (TÖMER) öğrenim görmekte olan yabancı öğrencilere Google Formlar üzerinden hazırlanan çevrim içi form yoluyla ulaştırılmıştır. Uygulama ortamının standartlaşması ve katılımın güvenilirliği açısından veri toplama araçlarının linki öğretim elemanları gözetiminde öğrencilere iletilmiş ve öğrencilerin formu kendi akıllı cihazları (telefon, tablet vb.) üzerinden doldurmaları sağlanmıştır. Formun yanıtlanması ortalama 15 dakika sürmüştür.

Ölçekler uygulanmadan önce araştırmanın amacı katılımcılara açıkça belirtilmiştir. Araştırmanın iç geçerliğini sağlamak amacıyla çalışmada yalnızca en az B1 seviyesinde dil yeterliğine sahip katılımcılara ulaşılmıştır. Bu tercih, kullanılan ölçme aracının dilsel olarak B1 düzeyinde anlama becerisi gerektirmesi ve daha düşük seviyelerde (A1-A2) maddelerin yanlış anlaşılma riskinin bulunması nedeniyle yapılmıştır. Böylelikle katılımcılar, ilgili kurumlarda B1 ve üzeri seviyelerde öğrenim gören öğrenciler arasından seçilmiştir. Ayrıca veri setinin temizlenmesi aşamasında formdaki maddeleri eksik dolduran veya yönergelere uygun yanıt vermeyen katılımcıların verileri analiz sürecine dâhil edilmemiştir. Katılımcılar gönüllülük esasına göre çalışmaya dâhil edilmiştir. Kişisel bilgileri toplanmamış, gizlilik ve mahremiyet korunmuştur. İsteyen katılımcılara istedikleri anda çalışmadan çekilme hakkı tanınmıştır. Verilerin analizinde ve raporlanmasında şeffaflık ilkesi gözetilmiştir.

2.4. Veri Analizi

Toplanan veriler JASP (Sürüm 0.19.3) ve Jamovi (Sürüm 2.6.25) programları kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz öncesinde veri seti taranmış, hatalı veri girişleri ve kayıp veriler kontrol edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini ortaya koymak amacıyla analiz süreci üç aşamada yürütülmüştür. İlk aşamada 192 kişilik birinci örneklem üzerinde Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmıştır. Faktör çıkarma yöntemi olarak Temel Eksen Faktör Çıkarma (Principal Axis Factoring) ve faktörlerin ilişkili olabileceği varsayımıyla Oblimin döndürme yöntemi tercih edilmiştir. Faktör sayısının belirlenmesinde Paralel Analiz kullanılmıştır (Horn, 1965; Hayton vd., 2004).

İkinci aşamada 243 kişilik ikinci örneklem ile Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılarak elde edilen yapının model uyumu test edilmiştir. Analizlerde verilerin normallik dağılımı incelendiğinde, çarpıklık ve basıklık değerlerinin ±1,5 aralığında olduğu ve z-puanlarının ±3 sınırları içinde kaldığı görülmüştür. Bu değerlerin normallik varsayımını karşıladığı kabul edilerek parametre kestiriminde Maksimum Olabilirlik (Maximum Likelihood - ML) yöntemi kullanılmıştır. Ancak sosyal bilimlerdeki karmaşık yapıların ölçümünde, DFA'nın maddeleri tek bir faktöre sabitleyen (simple structure) katı yaklaşımı, model uyumunu yapay olarak düşürebilmektedir. Bu nedenle DFA sonrasında Marsh vd. (2014) ile Asparouhov ve Muthén (2009) tarafından önerilen ve çapraz yüklemelere izin vererek yapısal geçerliği daha esnek bir şekilde modelleyen Açımlayıcı Yapısal Eşitlik Modellemesi (AYEM) de kullanılmıştır. AYEM, karşılaştırma amacıyla hem DFA örnekleminde hem de birleşik veri setinde uygulanmıştır. Model uyumunun değerlendirilmesinde $\chi^2/sd < 3$, CFI > ,90, TLI > ,90, RMSEA < ,08 ve SRMR < ,08 ölçütleri temel alınmıştır (Hooper vd., 2008, s. 54-55).

Çalışmanın son aşamasında faktör yapısının kararlılığını artırmak ve alt gruplarda yeterli istatistiksel güce ulaşmak amacıyla AFA ve DFA grupları birleştirilerek 435 kişilik toplam örneklem (birleşik veri seti) oluşturulmuştur. AYEM, ölçüm değişmezliği, güvenirlik ve ölçüt geçerliği analizleri bu genişletilmiş örneklem üzerinde yürütülmüştür. Ölçüm değişmezliği, bir ölçme aracının farklı alt gruplarda (örn. cinsiyet, dil seviyesi) aynı psikolojik yapıyı ölçüp ölçmediğini test eder. Eğer değişmezlik sağlanamazsa gruplar arasında gözlenen puan farklarının ölçülen özellikteki gerçek farklardan mı yoksa ölçeğin işleyişindeki bir yanlılıktan mı kaynaklandığı bilinemez (Millsap, 2011). Bu çalışmada geliştirilen ölçeğin farklı dil seviyelerindeki ve cinsiyetlerdeki öğrenciler için geçerli karşılaştırmalar yapmaya olanak tanıdığını kanıtlamak amacıyla Çoklu Grup DFA (MG-CFA) kullanılmıştır. Analiz sürecinde faktör yapısının benzerliğini test eden yapısal (configural), faktör yüklerinin eşitliğini test eden metrik (metric), madde kesişim noktalarının eşitliğini test eden ölçek (scalar), hata varyanslarının eşitliğini test eden katı (strict) ve son olarak faktör varyans/kovaryanslarının eşitliğini test eden yapısal (structural) değişmezlik aşamaları incelenmiştir (Chen, 2007). Ölçeğin güvenirliği, Cronbach Alfa katsayısının yanı sıra faktör yüklerinin eşitliği varsayımına daha az duyarlı olan McDonald Omega (ω) katsayısı ile hesaplanmıştır. Ölçüt geçerliği ise Pearson korelasyon analizi ile incelenmiştir.

3. Bulgular

3.1. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

Ölçeğin faktör yapısını belirlemek için Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmıştır. Faktör analizinin uygunluğunu değerlendirmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterlilik testi yapılmış ve KMO = ,92 bulunmuştur. Bartlett küresellik testi $\chi^2(120) = 1728{,}41$, $p < ,001$ sonucunu vermiştir, bu da değişkenler arasında yeterli düzeyde ilişki olduğunu göstermektedir. Bunların ardından faktör analizine geçilmiş, elde edilen sonuçlar aşağıda Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

AFA Faktör Yükleri

Maddeler	F1	F2	Özgül varyans
M1: Bir sorun yaşadığımda, firmaların müşteri hizmetleri ile Türkçe iletişim kurabilirim.	,710		,524
M2: Türkçe karşılıklı konuşmalarda kurgusal (hayal, varsayım vb.) olay veya durumlara yer verebilirim.	,814		,499
M3: Herhangi bir Türkçe tartışmada fikirlerimi gerekçelendirerek söyleyebilirim.	,780		,346
M4: Bireysel veya mesleki hayatımda başkalarıyla Türkçe görüşmeler yapabilirim.	,651		,489
M5: Türkçe karşılıklı konuşmalarda olasılık ve geleceğe yönelik düşünceler üretebilirim.	,621		,515
M6: Türkçe karşılıklı konuşmalarda deyim, atasözü gibi kalıp ifadeleri akıcı bir şekilde kullanabilirim.	,667		,513
M7: Türkçe karşılıklı konuşmalarda hatırlayamadığım bir kelime yerine başka bir kelime bulabilirim.	,710		,487
~~M8: Türkçe karşılıklı konuşmalarda konuya uygun anekdot veya alıntı gibi unsurları kullanabilirim.~~	~~,548~~		~~,567~~
~~M9: Kısa bir anıyı diğer insanlara Türkçe olarak detaylı bir şekilde anlatabilirim.~~		~~,465~~	~~,479~~
M10: İlgi alanıma giren konularda Türkçe olarak ayrıntılı bir sunum yapabilirim (hobiler vb.).		,622	,444
M11: Konu ne olursa olsun düşüncelerimi Türkçe açıklayarak diğer insanlara anlatabilirim.		,880	,348
M12: İzlediğim bir film veya tiyatronun konusunu diğer insanlara Türkçe anlatabilirim.		,541	,436
M13: Okuduğum bir kitabın içeriğini diğer insanlara Türkçe özetleyebilirim.		,675	,446
M14: Başımdan geçen olayları uygun Türkçe kelimeler kullanarak diğer insanlara anlatabilirim.		,778	,463
M15: Duygu veya düşüncelerimi Türkçe anlatırken bağlantılı/kompleks cümleler kullanabilirim.		,704	,470
M16: Türkçe bir sunum yaparken düşüncelerimi gerekçeleriyle anlatabilirim.		,620	,492
Paralel Analiz		Gerçek veri faktör öz değerleri	Simüle edilmiş veri ortalama öz değerleri
Faktör 1*		6,787	0,661
Faktör 2*		0,620	0,388
Faktör 3		0,278	0,304

Faktör 4	0,111	0,241
Faktör 5	0,096	0,167
Faktör 6	0,057	0,106

Not. * = Faktör muhafaza edilmelidir. FA tabanlı paralel analizden elde edilen sonuçlar. F1: Sözlü Etkileşim, F2: Sözlü Üretim. Uygulanan faktör çıkarma yöntemi temel eksen faktör çıkarma, döndürme yöntemi ise Oblimin'dir.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA), Temel Eksen Faktör Çıkarma (Principal Axis Factoring) yöntemiyle gerçekleştirilmiş ve faktörlerin birbirleriyle ilişkili olabileceği varsayımıyla eğik döndürme yöntemlerinden Oblimin kullanılmıştır. Temel eksen faktör çıkarma yöntemi, verilerin çok değişkenli normal dağılım gösterdiği veya göstermediği durumlarda iyi sonuçlar verebilmektedir (Costello ve Osborne, 2005, s. 2). Açımlayıcı Faktör Analizinde (AFA), faktör sayısına karar vermek amacıyla faktör analizi temelli Paralel Analiz (Parallel Analysis - based on FA) yöntemi uygulanmıştır. Paralel Analiz sonuçlarına göre gerçek veri setindeki ilk iki faktörün öz değerleri simüle edilmiş ortalama öz değerlerinden daha yüksek bulunmuştur. Bu durum, ölçek için iki faktörlü yapının uygun olduğunu göstermiştir (Horn, 1965; Hayton vd., 2004). Yapılan ilk analiz sonucunda maddelerin faktör yükleri ve özgül varyans değerleri incelenmiştir. M8 ve M9 numaralı maddelerin özgül varyans değerlerinin kendi faktör yüklerinden yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum, söz konusu maddelerin ilgili faktör tarafından yeterince açıklanmadığını ve yüksek oranda hata varyansı içerdiğini göstermektedir (Comrey ve Lee, 1992; Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu nedenle ölçeğin yapı geçerliğini güçlendirmek için ilgili maddeler analizden çıkarılmış. M8 ve M9 maddeleri, istatistiksel ölçütlerin yanında teorik uygunluk açısından da değerlendirilmiştir. M8 (anekdot/alıntı kullanma) konuşma öz yeterliğinden çok söylemi zenginleştirme/retorik repertuvara işaret ettiği ve hedef düzeyde kültürel deneyim ve ifade tercihlerine yüksek duyarlılık gösterebildiği için yapıyı daha zayıf temsil etmiş olabilir. Ayrıca M9'un "anı/yaşantı anlatma" içeriğinin M14'teki benzer anlatı temasıyla örtüşmesi, içerik tekrarına (madde fazlalığına) ve aynı alt-becerinin birden fazla maddeyle temsil edilmesine yol açabileceğinden, madde setinin daha yalın ve ayırt edici olması amacıyla M9'un çıkarılması teorik olarak da uygun görülmüştür. Yeniden yapılan AFA sonucunda iki faktörlü yapı tekrar doğrulanmıştır. Bu iki faktör toplam varyansın %53,8'ini açıklamaktadır (F1 = 48,9, F2 = 4,9). Faktör 1 Sözlü Etkileşim, Faktör 2 Sözlü Üretim olarak *TYDÖP* yapısına uygun adlandırılmıştır. Sosyal bilimlerde ölçeğin yapı geçerliği açısından açıklanan toplam varyans oranının %40'ın üzerinde olması yeterli kabul edilmektedir (Tavşancıl, 2014, s. 48). Maddelerin faktör yükleri ise ,55 ile ,88 arasında değişmektedir. 200 kişilik örneklemde faktör yüklerinin ,40 ve üzerinde olması ölçeğin yapı geçerliğinin güçlü olduğunu ve maddelerin ilgili faktörlerle açıkça ilişkili olduğunu göstermektedir (Hair vd., 2019, s. 152). Ayrıca, faktörlerin birbirleriyle yüksek düzeyde ilişkili olduğu görülmüştür (faktör korelasyonu r = ,77). Bunlar, ölçeğin iki boyutlu bir yapı gösterdiğini desteklemektedir.

3.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ve Yakınsak Geçerlik

Tablo 3

DFA Faktör Yükleri

						%95 GA	
Faktör	Madde	β	SH	*z*	*p*	Alt	Üst
F1	M1	,548	,049	11,110	< ,001	,451	,644
	M2	,700	,038	18,640	< ,001	,627	,774
	M3	,698	,038	18,479	< ,001	,624	,772
	M4	,727	,035	20,575	< ,001	,657	,796
	M5	,706	,037	19,070	< ,001	,634	,779
	M6	,621	,044	14,141	< ,001	,535	,707
	M7	,574	,047	12,095	< ,001	,481	,667
F2	M8	,616	,043	14,286	< ,001	,531	,700
	M9	,782	,029	27,317	< ,001	,726	,838
	M10	,780	,029	27,016	< ,001	,723	,837
	M11	,746	,032	23,291	< ,001	,683	,809
	M12	,708	,035	19,934	< ,001	,638	,777
	M13	,750	,032	23,672	< ,001	,688	,812
	M14	,753	,031	23,947	< ,001	,691	,814

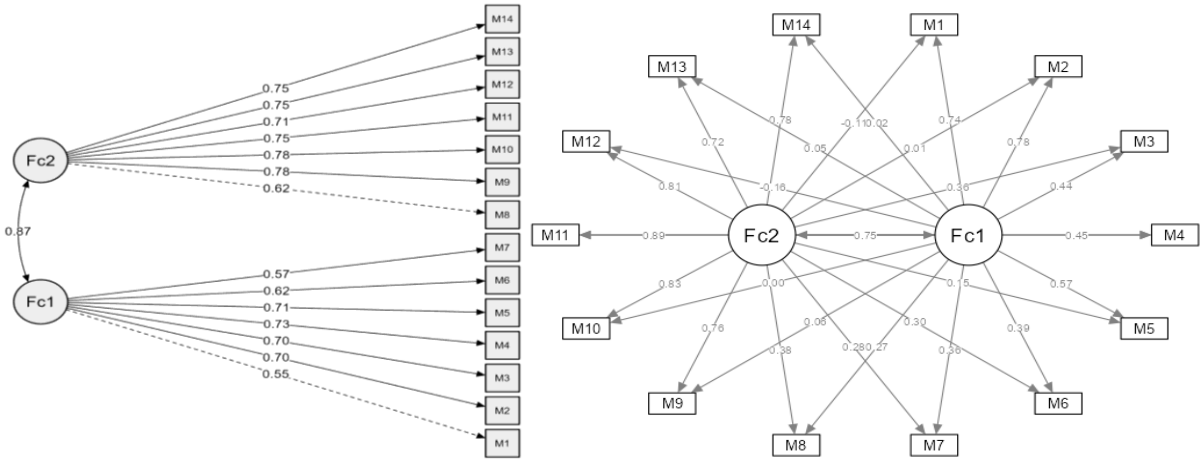
Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA), AFA'da belirlenen iki faktörlü yapıyı doğrulamak amacıyla Maksimum Olabilirlik (ML) tahmin yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizde $\chi^2(76) = 177{,}465$, $p < ,001$ değeri anlamlı bulunmuştur. Ki-kare serbestlik derecesine oranı ($\chi^2/sd = 2{,}33$) kabul edilebilir düzeydedir (Kline, 2016). Modelin diğer uyum indeksleri şu şekildedir: CFI = ,93, TLI = ,92, RMSEA = ,07 (%90 GA [,06, ,08]), SRMR = ,04. WLSMV modelde ise CFI = ,96, TLI = ,96, RMSEA = ,08 (%90 GA [,07, ,10]), SRMR = ,04, $\chi^2/sd = 2{,}90$ olarak tespit edilmiştir. Bu değerler, ölçeğin iki faktörlü yapısının kabul edilebilir düzeyde bir model uyumu sağladığını göstermektedir (Hooper vd., 2008). Faktörlere ait standartlaştırılmış faktör yükleri birinci faktör için ,55 ile ,73; ikinci faktör için ,62 ile ,78 arasında değişmektedir. DFA faktör yüklerinin tümü Tablo 3'te verilmiştir. Tüm faktör yüklerinin ,50'nin üzerinde olması, maddelerin ilgili faktörlerle güçlü ilişkiler gösterdiğine işaret eder (Hair vd., 2019, s. 676). Ayrıca bu örneklem üzerinden elde edilen DFA sonuçlarını AYEM ile de değerlendirilmiştir (ML). Buna göre CFI = ,94, TLI = ,92, RMSEA = ,07 (%90 GA [,05, ,08]), SRMR = ,03 olarak tespit edilmiştir. Faktör yükleri de hedeflenen faktörlere ,30 üzeriyken diğer faktöre daha düşük yüklenmiştir. Görüldüğü üzere AYEM bulguları da doğrulanan yapıyı teyit etmektedir. Modelin DFA ve AYEM diyagramı aşağıda Görsel 1'de verilmiştir.

Yakınsak geçerlik için de AVE ve CR değerleri incelenmiştir. Öncelikle, faktörlerin bileşik güvenirlik (CR) değerleri sırasıyla f1 = ,84 ve f2 = ,89 olarak bulunmuştur. Bununla birlikte, birinci faktörün Ortalama Varyans Açıklaması (AVE) ,48, ikinci faktörün ise ,55 olarak hesaplanmıştır. Birinci faktörde AVE değerinin ,50'nin biraz altında olması yakınsak geçerlik açısından sınırda kabul edilirken ikinci faktör için AVE değeri yeterli düzeydedir. Faktörler arasındaki ayrışma geçerliğini ortaya koyan Heterotrait-Monotrait oranı (HTMT) ,86 olarak hesaplanmıştır. Bu değer ,90'ın altında kalarak faktörler arasındaki ayrımın sağlandığını göstermektedir (Henseler vd., 2015).

Güvenirlik konusunda ise faktörlerin ve ölçeğin tümünün Cronbach Alpha değerleri incelenmiştir. Birinci faktörün iç tutarlılık katsayısı ,83, ikinci faktörünki ,89 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamına ilişkin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) ,92 olarak hesaplanmıştır.

Şekil 1

DFA ve AYEM Yol Diyagramı



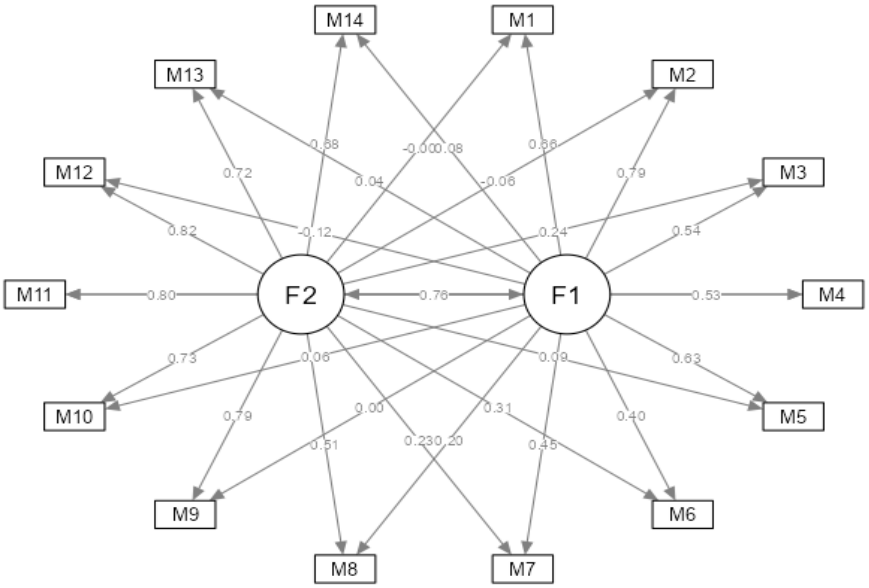
DFA kapsamında ölçeğin tek faktörlü yapısı da Maksimum Olabilirlik (ML) yöntemi kullanılarak test edilmiştir. Tek faktörlü modele ilişkin uyum indeksleri şöyledir: $\chi^2(77)$ = 227,889, CFI = ,906, TLI = ,889, RMSEA = ,076 (%90 GA [,060, ,103]), SRMR = ,052. İki faktörlü modele ilişkin uyum indeksleri ($\chi^2(76)$ = 177,465, CFI = ,937, TLI = ,924, RMSEA = ,074, SRMR = ,046) ile karşılaştırıldığında, iki faktörlü modelin tüm uyum iyiliği değerlerinde daha iyi sonuçlar verdiği görülmektedir. Ayrıca iki faktörlü modelin χ^2/sd oranı (2,33), tek faktörlü modele göre (2,96) daha iyi ve kabul edilebilir sınırlar içindedir (Kline, 2016).

3.3. Açımlayıcı Yapısal Eşitlik Modellemesi (AYEM)

AFA ve DFA gruplarının birleştirilmesiyle oluşturulan 435 kişilik geniş örneklem üzerinde AYEM gerçekleştirilmiştir. AYEM sonucunda elde edilen model uyum değerleri şöyledir: $\chi^2(64)$ = 191, χ^2/sd = 2,98; RMSEA = ,068 (%90 GA [,057, ,079]); CFI = ,959; TLI = ,942; SRMR = ,029. Bu değerler, modelin iyi düzeyde uyuma sahip olduğunu göstermektedir (Hooper vd., 2008; Kline, 2016). Görsel 2'de sunulan standardize faktör yükleri incelendiğinde, teorik olarak düşünülen iki faktörlü yapı genel olarak doğrulanmıştır. Birinci faktöre ilişkin maddelerin (M1-M7) faktör yükleri ,40 ile ,79 arasında değişmektedir ve çoğunlukla yüksek düzeyde yüklemeler göstermiştir. İkinci faktör maddeleri (M8-M14) ise ,51 ile ,82 arasında yüksek faktör yüklerine sahiptir. Çapraz yüklemeler incelendiğinde, maddelerin kendi faktörleri dışındaki faktörlere düşük yükleme yaptığı görülmüştür. Bu durum faktörlerin açıkça birbirinden ayrıştığını desteklemiştir. Faktörler arası korelasyonun ,76 olması faktörlerin ilişkili ancak birbirinden ayrı olduğunu göstermiştir. Elde edilen bulgular, maddelerin teorik olarak beklenen faktörlerde yer aldığını ve ölçeğin iki faktörlü yapısının desteklendiğini ortaya koymaktadır.

Şekil 2

AYEM Yol Diyagramı



3.4. Ölçüm Değişmezliği

Bu bölümde, toplam 435 katılımcıdan oluşan birleştirilmiş örneklemde cinsiyet ve dil seviyesi üzerinde çoklu grup doğrulayıcı faktör analizi (MG-CFA) yoluyla ölçüm değişmezliği incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucu ulaşılan bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Cinsiyete ve Dil Seviyesine Göre Ölçüm Değişmezliği Sonuçları

Grup	Model	$\chi^2(sd)$	CFI	TLI	RMSEA	ΔCFI	ΔRMSEA
Cinsiyet	Configural	332,98 (152)	,942	,931	,074	–	–
	Metric	347,79 (164)	,942	,935	,072	,000	-,002
	Scalar	364,56 (176)	,940	,938	,070	-,002	-,002
	Strict	375,60 (190)	,941	,943	,067	+,001	-,003
	Structural	380,17 (195)	,941	,945	,066	,000	-,001
Dil Seviyesi	Configural	491,39 (228)	,918	,901	,089	–	–
	Metric	510,55 (252)	,919	,912	,084	+,001	-,005
	Scalar	537,14 (276)	,918	,919	,081	-,001	-,003
	Strict	576,42 (304)	,915	,923	,079	-,003	-,002
	Structural	601,69 (314)	,910	,922	,079	-,005	,000

Tablo 4'te konuşma öz yeterlik ölçeğinin hem cinsiyet (kadın/erkek) hem de dil seviyesi (B1, B2, C1) grupları için ölçüm değişmezliği test edilmiştir. Beş aşamalı model karşılaştırmalarında (configural/yapısal, metric/metrik, scalar/eşik, strict/katı, structural/yapısal) elde edilen uyum indeksleri kabul edilebilir düzeydedir (CFI ≥ ,91; RMSEA ≤ ,089). Tüm modellerde ΔCFI ≤ ,01 ve ΔRMSEA ≤ ,015 koşulları sağlandığı için ölçüm değişmezliğinin korunduğu kabul edilmiştir (Chen, 2007, s. 501). Bu sonuçlar, geliştirilen ölçeğin farklı gruplarda geçerli ve güvenilir biçimde kullanılabileceğini göstermektedir.

3.5. Bilinen Gruplar Geçerliği

435 katılımcıdan oluşan birleştirilmiş örneklemde bilinen gruplar geçerliği kapsamında dil seviyeleri ve kontrol için cinsiyet incelenmiştir. Welch'in ANOVA testi, dil seviyesi grupları arasında konuşma öz yeterlik puanlarında anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur ($F(2,176) = 4{,}38, p = {,}014$). Games-Howell post-hoc testi, C1 düzeyindeki öğrencilerin hem B1 ($p = {,}018$) hem de B2 ($p = {,}024$) düzeyindekilere kıyasla anlamlı derecede daha yüksek öz yeterlik puanı bildirdiğini göstermiştir. Buna karşın bağımsız örneklemler için t-testi sonucu, cinsiyet grupları arasında konuşma öz yeterlik puanlarında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir ($t(433) = -0{,}17, p = {,}867$). Dil seviyesi gibi farklılık yaratması beklenen bir değişken anlamlı fark yaratırken cinsiyetin fark yaratmaması ölçeğin bilinen gruplar geçerliğine sahip olduğunu göstermektedir.

3.6. Güvenirlik Analizi

Konuşma öz yeterliği ölçeğinin güvenirliğini belirlemek amacıyla 435 kişilik birleşik örneklem üzerinden güvenirlik analizi yapılmıştır. Veriler Tablo 5'te sunulmuştur. Ölçeğin geneline ait iç tutarlılık katsayıları yüksek bulunmuştur (Cronbach α = ,92; McDonald ω = ,92). Ayrıca madde bazında incelendiğinde, düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının ,56 ile ,72 arasında olduğu belirlenmiştir. Bu değerler, maddelerin ölçek genelindeki iç tutarlılığa önemli katkı sağladığını ve ölçeğin güvenirliğinin yeterli olduğunu göstermektedir (Hair vd., 2019, s. 161).

Tablo 5

Güvenirlik ve Madde Analizi

				Madde silinirse	
	Ortalama	SS	Madde-toplam r	Cronbach α	McDonald ω
M1	3,21	1,12	,56	,92	,92
M2	3,17	1,06	,63	,92	,92
M3	3,32	1,08	,69	,92	,92
M4	3,29	1,06	,65	,92	,92
M5	3,32	1,05	,63	,92	,92
M6	2,96	1,12	,62	,92	,92
M7	3,40	1,03	,61	,92	,92
M8	3,45	1,03	,65	,92	,92
M9	3,29	1,06	,72	,91	,91
M10	3,37	1,08	,72	,91	,91
M11	3,35	1,11	,68	,92	,92
M12	3,37	0,99	,64	,92	,92
M13	3,24	1,03	,69	,92	,92
M14	3,28	1,05	,69	,92	,92

Not. Cronbach α = ,92; McDonald ω = ,92

3.7. Ölçüt Geçerliği

Ölçeğin ölçüt geçerliğini test etmek amacıyla konuşma öz yeterliği ile Türkçe iletişim kurma istekliliği arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Bu analizin sonuçları Tablo 6'da belirtilmiştir. Ölçeğin alt boyutları olan sözlü etkileşim öz yeterliği (KOF1) ve sözlü üretim öz yeterliği (KOF2) ile sınıf içi iletişim kurma istekliliği (WTCF1), sınıf dışı iletişim kurma istekliliği (WTCF2) ve informal dijital ortamda iletişim kurma istekliliği (WTCF3) arasında pozitif

yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Korelasyon değerleri incelendiğinde, konuşma öz yeterliği (KO) ve Türkçe iletişim kurma istekliliği (WTC) arasında orta-düşük düzeyde anlamlı pozitif ilişki bulunduğu görülmektedir (r = ,31, p < ,001). Sözlü etkileşim öz yeterliği (KOF1), sınıf içi iletişim kurma istekliliği ile orta düzeyde (r = ,27, p < ,001), sınıf dışı iletişim kurma istekliliği ile düşük düzeyde (r = ,20, p < ,001) ve dijital informal ortam iletişim kurma istekliliği ile düşük düzeyde (r = ,26, p < ,001) pozitif ilişkilidir. Benzer şekilde sözlü üretim öz yeterliği (KOF2), sınıf içi iletişim kurma istekliliği (r = ,25, p < ,001), sınıf dışı iletişim kurma istekliliği (r = ,22, p < ,001) ve informal dijital ortamda iletişim kurma istekliliği (r = ,22, p < ,001) ile düşük düzeyde pozitif ilişkilere sahiptir. Ölçek toplam puanı (KO) ise sınıf içi (r = ,28, p < ,001), sınıf dışı (r = ,22, p < ,001) ve dijital informal ortamda iletişim kurma istekliliği (r = ,26, p < ,001) ile anlamlı şekilde ilişkilidir. Bu sonuçlar, geliştirilen konuşma öz yeterliği ölçeğinin ölçüt geçerliğinin sağlandığını ortaya koymaktadır.

Tablo 6

Korelasyon Matrisi

	KO	KOF1	KOF2	WTC	WTCF1	WTCF2	WTCF3
KO	—						
KOF1	,93***	—					
KOF2	,93***	,75***	—				
WTC	,31***	,30***	,28***	—			
WTCF1	,28***	,27***	,25***	,80***	—		
WTCF2	,22***	,20***	,22***	,86***	,58***	—	
WTCF3	,26***	,26***	,22***	,80***	,41***	,55***	—

Not. * p < ,05, ** p < ,01, *** p < ,001, KO: Konuşma Öz Yeterliği, KOF1: Konuşma Öz Yeterliği Faktör 1, KOF2: Konuşma Öz Yeterliği Faktör 2, WTC: Türkçe İletişim Kurma İstekliliği, WTCF1: Türkçe İletişim Kurma İstekliliği Faktör 1, WTCF2: Türkçe İletişim Kurma İstekliliği Faktör 2, WTCF3: Türkçe İletişim Kurma İstekliliği Faktör 3

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma kapsamında, yabancılara Türkçe öğretimi bağlamında konuşma öz yeterliğinin ölçülmesine yönelik iki faktörlü bir ölçek geliştirilmiş ve ölçeğin psikometrik özellikleri detaylı biçimde incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçeğin iki faktörlü yapısının (sözlü etkileşim ve sözlü üretim öz yeterliği), Türkçeyi öğrenen öğrencilerin konuşma öz yeterliğini farklı boyutlarda değerlendirme ihtiyacını karşılayacağı düşünülmektedir. Bu yapı, *D-AOBM* ve *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı*'nın dilsel etkinlikleri sınıflandırma biçimiyle teorik olarak uyum içindedir. Bu nedenle ölçeğin faktör yapısı ve maddeleri literatürdeki diğer yabancılara Türkçe öğretimi bağlamındaki öz yeterlik çalışmalardan ayrışmaktadır (Kurudayıoğlu ve Güngör, 2017; Sallabaş, 2013). Alan yazınındaki ölçeklerden biri olarak Sallabaş (2013) tarafından geliştirilen ölçeğin genel konuşma yeterliliği ve konuşmanın şekil özellikleri (vurgu, tonlama vb.) gibi biçimsel boyutlara odaklandığı görülmektedir. Kurudayıoğlu ve Güngör (2017) tarafından geliştirilen ölçek, konuşma öz yeterliğini tek boyutlu bir yapı olarak ele almaktadır. Sevim ve Varışoğlu (2023) çalışmalarında konuşma ve yazma becerilerini birleştirerek tek faktörlü genel bir üretici dil becerisi yapısı önermişlerdir. Bu araştırmada ise

konuşma becerisinin anlık ve etkileşimsel doğası ön plana çıkarılarak yazmadan bağımsız ve iki ayrı alt boyutta (etkileşim ve üretim) ele alınmıştır.

Geliştirilen ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla önce Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA), ardından da farklı bir örneklem ile Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. AFA sonuçları, iki faktörlü yapının uygun olduğunu ortaya koymuş, faktör yükleri ve varyans açıklama oranı ölçeğin güçlü bir faktör yapısına sahip olduğunu göstermiştir. DFA sonuçları, AFA ile belirlenen iki faktörlü yapının iyi bir model uyumu sağladığını göstermiştir. AVE ve CR değerleri ile incelenen yakınsak geçerlik de desteklenmiştir. Ölçeğin faktör yapısı AYEM analizi ile daha esnek biçimde test edilmiş ve AYEM sonuçları, iki faktörlü yapıyı güçlü şekilde desteklemiştir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayılarının yüksek olması (Cronbach α ve McDonald ω = ,92), maddelerin birbiriyle tutarlı olduğunu ve ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin ölçüt geçerliğini test etmek amacıyla Türkçe iletişim kurma istekliliği ile ilişkisine bakılmıştır. Yapılan analizlerde, konuşma öz yeterliğinin iletişim kurma istekliliği ile anlamlı ve pozitif yönde ilişkili olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar, yabancı dilde konuşma öz yeterliğinin, dil öğrenim sürecinde öğrencilerin iletişim kurma istekliliği üzerinde etkili olduğu yönündeki önceki çalışmalarla tutarlıdır (Elahi Shirvan vd., 2019; MacIntyre vd., 1998; Yashima, 2002; Zhou vd., 2020). Kurudayıoğlu ve Güngör'ün (2017) Türkçe öğrenenlerin konuşma öz yeterliklerini çeşitli değişkenlerle ilişkilendirerek inceledikleri çalışmalarında, öz yeterliğin öğrencilerin hedef dildeki performans hedeflerine ulaşmasında belirleyici bir faktör olduğu vurgulanmıştır. Bu çalışmada konuşma öz yeterliği ile konuşmaya isteklilik arasında saptanan pozitif ilişki de öz yeterliğin öğrenicinin eyleme geçme potansiyelini yansıtan bu değişkenle bağlantılı, güçlü bir motivasyonel kaynak olduğunu gösteren bulguları desteklemektedir.

Sonuç olarak geliştirilen iki faktörlü Türkçe konuşma öz yeterliği ölçeği, Yabancılara Türkçe Öğretimi alanına teorik ve pratik açıdan katkı sağlayabilecek niteliktedir. Güvenilir ve geçerli sonuçlar bulunması, ölçeğin hem araştırmacılar hem de uygulayıcılar için yararlı bir ölçüm aracı olduğunu göstermektedir. Bunlarla birlikte çalışmanın sonuçları değerlendirilirken bazı sınırlılıkların göz önünde bulundurulması gerekmektedir. İlk olarak araştırma, kesitsel bir tarama modelinde desenlendiği için veriler belirli bir zaman dilimini yansıtmakta ve yalnızca öğrencilerin öz bildirimlerine dayanmaktadır. İkinci olarak çalışma grubu, Türkiye'deki üniversitelerin TÖMER birimlerinde öğrenim gören yabancı öğrencilerle sınırlı tutulmuş, yurt dışı örneklemi dâhil edilmemiştir. Ayrıca ölçek geliştirme sürecindeki pilot uygulamanın sınırlı bir çalışma grubuyla gerçekleştirilmiş olması ve genel örneklemin çoğunluğunun Asya ve Afrika kıtasındaki ülkelerden gelen öğrencilerden oluşması da bir diğer sınırlılık olarak değerlendirilebilir. Veri toplama sürecinin çevrimiçi gerçekleştirilmesi ve gönüllülük esasına dayanması da dikkate alınması gereken bir diğer husustur. Ölçek maddelerinin dilsel yapısı ve dayandığı kazanımlar göz önüne alındığında, bu ölçme aracının en az B1 (Bağımsız Kullanıcı) ve üzeri dil yeterliğine sahip öğrencilerin konuşma öz yeterliklerini belirlemede kullanılması, A1 ve A2 (Temel Kullanıcı) düzeyindeki öğrencilerin henüz sözlü üretim ve etkileşimde yeterli kelime dağarcığına erişememiş olmaları nedeniyle bu gruplarda uygulanmaması önerilmektedir.

Elde edilen bulgular ışığında öğreticilerin bu ölçeği bir tanılayıcı değerlendirme aracı olarak kullanarak sınıfındaki öğrencilerin konuşma konusundaki etkileşim ve üretim yeterlik algılarını ayrı ayrı tespit etmeleri mümkündür. Bu doğrultuda Sözlü Etkileşim alt boyutunda düşük puan alan öğrenciler için ikili veya grup çalışmaları; Sözlü Üretim boyutunda düşük puan alanlar için ise hazırlıklı sunum veya bireysel anlatım görevleri önceliklendirilebilir. Gelecekteki çalışmalarda ölçeğin farklı kültürlerden katılımcılarla ölçüm değişmezliğinin test edilmesi, farklı dil becerileri ve motivasyonel değişkenlerle ilişkilerinin daha derinlemesine incelenmesi önerilmektedir. Ayrıca bu ölçeği kullanarak bir eğitim dönemi boyunca öğrencilerin öz yeterlik algılarındaki değişimi izleyen boylamsal çalışmaların yapılması alana katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

Aksan, Y., Aksan, M., Mersinli, U., & Demirhan, U. (2017). *A frequency dictionary of Turkish*. Routledge.

American Educational Research Association. (2011). *Code of ethics*. Web: https://www.aera.net/About-AERA/AERA-Rules-Policies/Professional-Ethics adresinden 14 Mayıs 2025 tarihinde alınmıştır.

American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7th ed.). American Psychological Association.

Asparouhov, T., & Muthén, B. (2009). Exploratory structural equation modeling. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 16*(3), 397-438. https://doi.org/10.1080/10705510903008204

Avrupa Konseyi. (2021). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni: Öğrenme, öğretme ve değerlendirme - Tamamlayıcı cilt* (S. Çelik, Y. Kırkgöz, D. Çopur, P. İrgin ve Ş. Erbay Çetinkaya, Çev.). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (Orijinal eserin yayın tarihi 2020).

Bandura A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review, 84*(2), 191-215. https://doi.org/10.1037//0033-295x.84.2.191

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-hall.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist, 28*(2), 117-148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3

Bandura, A. (2006). Guide for creating self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307-337). IAP-Information Age Publishing.

Brown H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching*. Pearson Education.

Cervone, D. (2000). Thinking about self-efficacy. *Behavior Modification, 24*(1), 30-56. https://doi.org/10.1177/0145445500241002

Chen, F. F. (2007). Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, *14*(3), 464-504. https://doi.org/10.1080/10705510701301834

Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis* (2nd ed.). Erlbaum.

Costello, A. B., & Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, *10*(7), 1-9. https://doi.org/10.7275/jyj1-4868

Çinpolat, E., Mutlu, H. H., & Uygur, M. E. (2024). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi bağlamında iletişim kurma istekliliği: Ölçek uyarlama çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *22*(3), 1954-1972. https://doi.org/10.37217/tebd.1547814

de Jong, N. H. (2023). Assessing second language speaking proficiency. *Annual Review of Linguistics*, *9*, 541-560. https://doi.org/10.1146/annurev-linguistics-030521-052114

de Jong, N. H., Steinel, M. P., Florijn, A. F., Schoonen, R., & Hulstijn, J. H. (2012). Facets of speaking proficiency. *Studies in Second Language Acquisition*, *34*(1), 5-34. https://doi.org/10.1017/S0272263111000489

Elahi Shirvan, M., Khajavy, G.H., MacIntyre, P.D., & Taheiran (2019). A meta-analysis of l2 willingness to communicate and its three high-evidence correlates. *J Psycholinguist Res*, 48, 1241-1267. https://doi.org/10.1007/s10936-019-09656-9

Gan, Z., Yan, Z., & An, Z. (2022). Development and validation of an EFL speaking self-efficacy scale in the self-regulated learning context. *The Journal of Asia TEFL*, *19*(1), 35–49. http://dx.doi.org/10.18823/asiatefl.2022.19.1.3.35

Goetze, J., & Driver, M. (2022). Is learning really just believing? A meta-analysis of self-efficacy and achievement in SLA. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, *12*(2), 233-259. http://dx.doi.org/10.14746/ssllt.2022.12.2.4

González, V. (2001). The role of socioeconomic and sociocultural factors in language minority children's development: An ecological research view. *Bilingual Research Journal*, *25*(1-2), 1-30.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Cengage.

Harris, J. (2022). Measuring listening and speaking self-efficacy in EFL contexts: The development of the Communicative SE Questionnaire. *Language Teaching Research*, *29*(3), 1210-1234. https://doi.org/10.1177/13621688221091608 (Original work published 2025)

Hayton, J. C., Allen, D. G., & Scarpello, V. (2004). Factor retention decisions in exploratory factor analysis: A tutorial on parallel analysis. *Organizational Research Methods*, *7*(2), 191-205. https://doi.org/10.1177/1094428104263675

Henseler, J., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2015). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Journal of the Academy of Marketing Science, 43*(1), 115-135. https://doi.org/10.1007/s11747-014-0403-8

Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods, 6*(1), 53–60. https://academic-publishing.org/index.php/ejbrm/article/view/1224

Horn, J. L. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika, 30*(2), 179-185. https://doi.org/10.1007/BF02289447

Kimberlin, C. L., & Winterstein, A. G. (2008). Validity and reliability of measurement instruments used in research. *American journal of health-system pharmacy, 65*(23), 2276-2284.

Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). Guilford publications.

Kodden, B. (2020). The importance of sustainable development. In, *The art of sustainable performance. springer briefs in business* (pp. 1-8). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-46463-9_1

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. https://doi.org/10.7884/teke.3858

Leeming, P. (2017). A longitudinal investigation into English speaking self-efficacy in a Japanese language classroom. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education, 2*(1), 1-18. https://doi.org/10.1186/s40862-017-0035-x

Lindley, L. D. (2006). The paradox of self-efficacy: Research with diverse populations. *Journal of Career Assessment, 14*(1), 143-160. https://doi.org/10.1177/1069072705281371

MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *Modern Language Journal, 82*(4), 545-562. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb05543.x

Maddux, J. E. (1995). Self-efficacy theory: An introduction. In J. E. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application* (pp. 3–33). Plenum Press.

Margolis, H., & McCabe, P. P. (2004). Self-efficacy: A key to improving the motivation of struggling learners. *The Clearing House, 77*(6), 241-249. https://doi.org/10.3200/TCHS.77.6.241-249

Marsh, H. W., Morin, A. J., Parker, P. D., & Kaur, G. (2014). Exploratory structural equation modeling: an integration of the best features of exploratory and confirmatory factor

analysis. *Annual review of clinical psychology, 10,* 85-110. https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032813-153700

Mei, L., & Masoumeh, A. (2017). An analysis of factors influencing learners' English speaking skill. *International Journal of Research in English Education,* 2(1), 34-41. https://doi.org/10.18869/acadpub.ijree.2.1.34

Mills, N. (2014). Self-efficacy in second language acquisition. In S. Mercer & M. Williams (Eds.), *Multiple perspectives on the self in SLA* (pp. 6-26). Multilingual Matters.

Millsap, R. E. (2011). *Statistical approaches to measurement invariance*. Routledge.

Ocak, G., & Olur, B. (2018). The scale development study on foreign language speaking self-efficacy perception. *European Journal of Foreign Language Teaching, 3*(1), 50-60. https://zenodo.org/records/1170932

Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research, 66*(4), 543-578. https://doi.org/10.3102/00346543066004543

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

Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist, 26*(3-4), 207–231. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2603&4_2

Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. In J. E. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application* (pp. 281-303). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6868-5_10

Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 15-31). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-012750053-9/50003-6

Sevim, O. ve Varışoğlu, B. (2023). Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler için üretici dil becerisi öz yeterlilik ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Firat University Journal of Social Sciences, 33*(1), 187-202. https://doi.org/10.18069/firatsbed.1214107

Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 124*(2), 240-261. https://doi.org/10.1037/0033-2909.124.2.240

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

Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (5. Baskı). Nobel Yayınevi.

Turanlı, A. (2007). Yabancı dil öğrencilerinin sözel katılımını etkileyen etmenler ve algılanan etki düzeyleri (Öğrenci ve öğretmen algıları). *Eğitim ve Bilim, 32*(146), 39-53.

Türkiye Maarif Vakfı. (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı* (2. baskı). Matsis Matbaa.

Wang, C., & Sun, T. (2020). Relationship between self-efficacy and language proficiency: A meta-analysis. *System, 95, 102366*. https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102366

Wang, C., Kim, D.-H., Bai, R., & Hu, J. (2014). Psychometric properties of a self-efficacy scale for English language learners in China. *System, 44*, 24-33. https://doi.org/10.1016/j.system.2014.01.015

Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *Modern Language Journal, 86*(1), 54-66. https://doi.org/10.1111/1540-4781.00136

Zhang, X., Ardasheva, Y., Egbert, J., & Ullrich-French, S. C. (2019). Building assessments for self-efficacy in English public speaking in China. *The Asia-Pacific Education Researcher, 28*(5), 411-420. https://doi.org/10.1007/s40299-019-00441-9

Zhou, L., Xi, Y., & Lochtman, K. (2020). The relationship between second language competence and willingness to communicate: the moderating effect of foreign language anxiety. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *44*(2), 129-143. https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1801697

Makaleye Katkı Oranı Beyanı: 1. yazar katkı oranı: %50 2. yazar katkı oranı: %50
Çıkar Çatışması Beyanı: Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.
Etik Beyanı: Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"nde belirtilen kurallara uyulduğunu, "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler"e dayalı hiçbir işlem yapılmadığını ve etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.
Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı: Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.
Etik Kurul İzni Beyanı: Ordu Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu, Tarih: 25.03.2025, Sayı: 2025-53
Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.
Yapay Zekâ Kullanımı Beyanı: Yazma yardımı için yapay zekânın kullanılmadığını beyan ederiz.
Telif Hakları Beyanı: "Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi"nde yayımlanan çalışmalar Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Extended Abstract

Language learning is a multifaceted process that requires individuals to develop both receptive and productive language skills. In this process, speaking skill stands out as a basic competence in terms of enabling direct communication in daily life (de Jong, 2023; de Jong et al., 2012; Mei & Masoumeh, 2017). Although there are many factors affecting speaking skills, psychological characteristics of individuals play a particularly important role. In this context, self-efficacy refers to the belief that an individual can successfully fulfil a task (Bandura, 1986). Self-efficacy is closely related not only with success, but also with individuals' motivation (Schunk, 1995), effort level (Margolis & McCabe, 2004), academic performance (Schunk & Pajares, 2002) and their capacity to cope with difficulties (Bandura, 1993). Self-efficacy perception is considered to be effective in individuals' second language learning process (Goetze & Driver, 2022). Therefore, it is important to reliably measure and examine self-efficacy in skills that require instantaneous production such as speaking in research and educational settings.

In this study, a two-factor speaking self-efficacy scale was developed based on the B1 and B2 level achievements defined in the CEFR (Common European Framework of Reference for Languages) and the Turkish as a Foreign Language Teaching Programme of the Maarif Foundation of Türkiye. The item writing process was carried out in line with the opinions of field experts and experts in measurement and evaluation. Accordingly, language and content validity was ensured. The final version of the scale was determined as 14 items (7 oral interaction, 7 oral production) after the pilot study. The sample consisted of 435 international students studying at Turkish language teaching centres (TÖMER) of universities in Türkiye. The study was conducted on a voluntary basis through online forms. Throughout the process, ethical principles established by APA (2020) and AERA (2011) were followed.

Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA) were applied to test the construct validity of the scale. According to the EFA results, the two-factor structure (verbal interaction and verbal production) explained 53,8% of the total variance and the factor loadings of the items ranged between ,55 and ,88. These results indicate adequate construct validity in social sciences (Tavşancıl, 2014; Hair et al., 2019). In CFA, the fit values of the two-factor model (CFI = ,937, TLI = ,924, RMSEA = ,074) were found to be acceptable (Hooper et al., 2008; Kline, 2016). In addition, ESEM (Exploratory Structural Equation Modelling) was applied to test the factor structure flexibly and it was observed that the model provided a good fit (Marsh et al., 2014). The internal consistency of the scale was found to be high with both Cronbach Alpha (,92) and McDonald Omega (,92) coefficients. Item-total correlations ranged between ,56 and ,72, indicating that the contribution of the items to the scale was sufficient (Hair et al., 2019). In order to assess criterion validity, correlation analyses were conducted with the Turkish Willingness to Communicate Scale adapted by Çinpolat et al. (2024). In the analyses, low-medium significant and positive relationships were found between speaking self-efficacy and willingness to speak in the classroom, outside the classroom and in the digital environment. These findings are consistent with the literature showing that self-efficacy is related to willingness to communicate (Elahi Shirvan et al., 2019; MacIntyre et al., 1998; Yashima, 2002; Zhou et al., 2020). In the multi-group CFA analyses

of measurement invariance, it was found that the scale provided measurement invariance at the construct, metric, threshold, strict and structural levels in both gender (female/male) and language level (B1, B2, C1) groups (Chen, 2007). This shows that the scale yields consistent results in different groups. In addition, significant differences were found between language levels within the scope of known groups validity. It was determined that the self-efficacy scores of C1 level students were higher.

In conclusion, the two-factor speaking self-efficacy scale developed in this study can validly and reliably measure the self-efficacy perceptions of L2 Turkish learners towards oral interaction and oral production skills. Unlike previous studies in the literature (Sallabaş, 2013; Kurudayıoğlu & Güngör, 2017; Sevim & Varışoğlu, 2023), the scale was developed on the basis of CEFR and curriculum, supported by comprehensive psychometric analyses. However, the study also has limitations. The sample was limited to TÖMER students at universities in Türkiye and the data were collected through self-report. Therefore, it is recommended that future studies retest the measurement invariance with different cultural samples and compare the scale results with actual speaking performances.

Ek 1. Türkçe Konuşma Öz Yeterliği Ölçeği

Faktörler	Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Sözlü Etkileşim (F1)	M1: Bir sorun yaşadığımda, firmaların müşteri hizmetleri ile Türkçe iletişim kurabilirim.	1	2	3	4	5
	M2: Türkçe karşılıklı konuşmalarda kurgusal (hayal, varsayım vb.) olay veya durumlara yer verebilirim.	1	2	3	4	5
	M3: Herhangi bir Türkçe tartışmada fikirlerimi gerekçelendirerek söyleyebilirim.	1	2	3	4	5
	M4: Bireysel veya mesleki hayatımda başkalarıyla Türkçe görüşmeler yapabilirim.	1	2	3	4	5
	M5: Türkçe karşılıklı konuşmalarda olasılık ve geleceğe yönelik düşünceler üretebilirim.	1	2	3	4	5
	M6: Türkçe karşılıklı konuşmalarda deyim, atasözü gibi kalıp ifadeleri akıcı bir şekilde kullanabilirim.	1	2	3	4	5
	M7: Türkçe karşılıklı konuşmalarda hatırlayamadığım bir kelime yerine başka bir kelime bulabilirim.	1	2	3	4	5
Sözlü Üretim (F2)	M8: İlgi alanıma giren konularda Türkçe olarak ayrıntılı bir sunum yapabilirim (hobiler vb.).	1	2	3	4	5
	M9: Konu ne olursa olsun düşüncelerimi Türkçe açıklayarak diğer insanlara anlatabilirim.	1	2	3	4	5
	M10: İzlediğim bir film veya tiyatronun konusunu diğer insanlara Türkçe anlatabilirim.	1	2	3	4	5
	M11: Okuduğum bir kitabın içeriğini diğer insanlara Türkçe özetleyebilirim.	1	2	3	4	5
	M12: Başımdan geçen olayları uygun Türkçe kelimeler kullanarak diğer insanlara anlatabilirim.	1	2	3	4	5
	M13: Duygu veya düşüncelerimi Türkçe anlatırken bağlantılı/kompleks cümleler kullanabilirim.	1	2	3	4	5
	M14: Türkçe bir sunum yaparken düşüncelerimi gerekçeleriyle anlatabilirim.	1	2	3	4	5

Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi, 2026, 6(1); 142-165

P4C TEMELLİ ETKİNLİKLERİN ÖĞRENCİLERİN ÜST DÜZEY OKUMA BECERİSİNE VE DEMOKRATİK TUTUMUNA ETKİSİ*

Araştırma Makalesi

Tuğçe BARAKLIOĞLU** / Sevil HASIRCI AKSOY***

Geliş Tarihi: 02.10.2025 | **Kabul Tarihi:** 14.02.2026 | **Yayın Tarihi:** 27.04.2026

Özet: Çocuklar için Felsefe (P4C), öğrencilerin sorgulama, eleştirel düşünme ve demokratik katılım becerilerini geliştirmeyi amaçlayan, dünya genelinde yaygınlaşan çağdaş bir eğitim yaklaşımıdır. Öğrencilerin düşüncelerini özgürce ifade etmelerine, başkalarının görüşlerini saygıyla dinlemelerine ve eşit koşullarda tartışmalara katılmalarına olanak tanır. Böylece bireylerin yalnızca bilişsel değil aynı zamanda sosyal ve duyuşsal gelişimlerini de destekleyen bir öğrenme ortamı oluşturur. Bu araştırmada P4C temelli etkinliklerin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin demokratik tutumları ile üst düzey okuma becerileri bağlamında problem çözme, eleştirel okuma ve ileri düzey okuma farkındalığı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmış, yedi hafta süren uygulama sürecinde deney grubuna P4C temelli okuma etkinlikleri, kontrol grubunaysa geleneksel yöntemle dersler uygulanmıştır. Veri toplamak amacıyla "Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği", "Çocuklar için Problem Çözme Envanteri", "Eleştirel Okuma Özyeterlik Algısı Ölçeği" ve "İleri Okuma Farkındalık Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonuçları demokratik tutumlarda anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Problem çözme becerilerinde gruplar arasında istatistiksel bir farklılık bulunmamıştır. Bu durum problem çözmenin daha uzun süreli ve sistematik müdahaleler gerektiren karmaşık bir beceri olmasıyla açıklanabilir. Buna karşılık eleştirel okuma becerilerinde deney grubu lehine güçlü ve kalıcı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Son test ve izleme testinde büyük etki büyüklükleriyle elde edilen bu sonuç P4C'nin öğrencilerin metinleri sorgulama, analiz etme ve değerlendirme becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. İleri düzey okuma farkındalığında da deney grubu lehine anlamlı farklar bulunmuş, öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma ve okuma sürecini değerlendirme konularında belirgin bir ilerleme kaydettikleri görülmüştür. Sonuç olarak P4C uygulamalarının özellikle eleştirel okuma ve ileri düzey okuma becerilerinde öğrenciler için kalıcı katkılar sunduğu, demokratik tutumlar ve problem çözme becerilerinde ise kısa süreli uygulamalarda sınırlı bir etki yarattığı bildirilebilmektedir. Eğitim sürecinde P4C'nin düzenli ve uzun vadeli biçimde uygulanması öğrencilerin hem akademik hem de demokratik gelişimlerini desteklemede önemli bir rol oynayabilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Demokratik tutum, eleştirel okuma, özyeterlik algısı, P4C, problem çözme.

THE EFFECT OF P4C-BASED ACTIVITIES ON STUDENTS' HIGHER-ORDER READING SKILLS AND DEMOCRATIC ATTITUDES

Research Article

Received: 02.10.2025 | **Accepted:** 14.02.2026 | **Published:** 27.04.2026

Abstract: Philosophy for Children (P4C) is a contemporary educational approach that is becoming increasingly widespread worldwide and aims to develop students' inquiry, critical thinking, and democratic participation skills. It enables students to express their ideas freely, listen respectfully to others' views, and participate in discussions on equal terms. In this way, it creates a learning environment that supports not only cognitive but also social and affective development. This study examined the effects of P4C-based activities on seventh-grade

* Bu çalışma, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde hazırlanan "P4C Temelli Etkinliklerin Öğrencilerin Üst Düzey Okuma Becerisi ve Demokratik Tutumuna Etkisi" adlı yüksek lisans tezinden hareketle üretilmiştir.

** Öğrt.; T.C. Millî Eğitim Bakanlığı; tugcecanki3559@gmail.com 0009-0002-9337-7968

*** Doç. Dr.; Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, sevilhasirci@gmail.com 0000-0003-1041-7558

Baraklıoğlu, T., & Hasırcı Aksoy, S. (2026). P4C temelli etkinliklerin üst düzey okuma becerisine ve demokratik tutumuna etkisi. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi (UTÖAD), 6*(1), 142-165. DOI: https://zenodo.org/doi/10.5281/zenodo.19323879

middle school students' democratic attitudes and higher-order reading skills, specifically in terms of problem solving, critical reading, and advanced reading awareness. A quasi-experimental pretest-posttest control group design was used in the study. During the seven-week implementation process, the experimental group received P4C-based reading activities, while the control group was taught through traditional methods. Data were collected using the "Democratic Attitude Scale toward Classroom Environment," the "Problem Solving Inventory for Children," the "Critical Reading Self-Efficacy Perception Scale," and the "Advanced Reading Awareness Scale." The findings showed that there was no significant difference in democratic attitudes. No statistically significant difference was found between the groups in problem-solving skills. This may be explained by the fact that problem solving is a complex skill that requires longer-term and systematic interventions. In contrast, strong and lasting differences were found in favor of the experimental group in critical reading skills. These results, obtained with large effect sizes in both the posttest and follow-up test, indicate that P4C improves students' ability to question, analyze, and evaluate texts. Significant differences were also found in favor of the experimental group in advanced reading awareness, showing that students made noticeable progress in using metacognitive reading strategies and evaluating the reading process. In conclusion, P4C practices appear to provide lasting contributions particularly to students' critical reading and advanced reading skills, while producing only limited effects on democratic attitudes and problem-solving skills in short-term implementations. The regular and long-term integration of P4C into the educational process may play an important role in supporting students' academic as well as democratic development.

Keywords: Critical reading, democratic attitude, P4C, problem solving, self-efficacy perception.

Giriş

21. yüzyılın eğitim anlayışı, bireyin yalnızca bilgi edinen değil; düşünen, sorgulayan ve toplumsal yaşamda etkin rol alan bir özne olarak yetiştirilmesini hedeflemiştir. Bu doğrultuda çağdaş eğitim düzenleri eleştirel düşünme, ahlaki duyarlılık ve demokrasiye dayalı tutum gibi zihinsel ve duygusal yeterlilikleri merkeze alan eğitsel yaklaşımlara yönelmiştir (Çiftçi vd., 2021, s. 720). Bu bağlamda öne çıkan yöntemlerden biri olan Çocuklar için Felsefe (Philosophy for Children-P4C), öğrencilerin yalnızca zihinsel değil; toplumsal ve ahlaki gelişimini de hedefleyen çok boyutlu bir öğretim düzenidir (Toraman ve Kılıç, 2024, s. 98). Lipman (1991) tarafından geliştirilen bu yöntem, Sokratik sorgulamadan Freire'nin (1970) eleştirel eğitim anlayışına kadar uzanan bir temele sahiptir. P4C, öğrencilerin düşünme topluluğu içinde düşüncelerini gerekçelendirme, karşıt görüşlerle yüzleşme ve kavramsal çözümleme gerçekleştirme gibi üst düzey zihinsel becerileri deneyimlemelerini sağlar. Aynı zamanda demokrasiye dayalı bir öğrenme ortamı oluşturarak katılma, saygı, çok seslilik ve özgürlük gibi değerlerin içselleştirilmesine katkıda bulunur (Jasinski, 2018, s. 34). Bu çerçevede öğrencilerin üst düzey okuma becerileri kazanması yalnızca akademik başarıyı değil, eleştirel bir bakış açısı geliştirmeyi de gerekli kılmaktadır. Nitekim üst düzey okuma, eleştirel okumayı da içeren bir süreçtir. Eleştirel okuma; metnin altında yatan varsayımları sorgulama, farklı bakış açılarını tanıma ve toplumsal bağlamı çözümleme gibi becerileri kapsar. Bu tür becerilerin geliştirilmesi ise bireyin yalnızca akademik ilerlemesine değil; toplumsal yaşamda asıl düşüncelerini ortaya koymasına, bireyselliğini korumasına ve eleştirel yurttaşlık bilinci kazanmasına katkı sağlamaktadır (Giroux, 2015, s. 8). Üst düzey okuma; metnin altında yatan anlamları çözümleme, yazarın niyetini sorgulama, çoklu bakış açısı geliştirme ve eleştirel tutum geliştirme gibi zihinsel yetkinlikleri kapsayan karmaşık bir süreçtir. Bu becerilerin gelişimi yalnızca metne yönelik yöntemli okumayla değil; felsefi-sorgulayıcı bir eğitsel yaklaşımla da desteklenmelidir (Johnson vd., 2025, s. 20). P4C uygulamaları metni yalnızca bilgi kaynağı değil, düşünsel tartışma nesnesi olarak

konumlandırarak okuma sürecini karşılıklı etkileşime dayalı bir yapıya dönüştürür. Böylece öğrenci metinle kurduğu ilişkiyi eleştirel ve yaratıcı düzleme taşır (Balcı ve Eryılmaz, 2024, s. 4).

Demokrasiye dayalı toplumların sürekliliği bireylerin erken yaşlardan itibaren bu değerleri benimsemesiyle mümkündür. Dewey'in demokrasiyi bir yaşam biçimi olarak ele alan anlayışı ile Habermas'ın iletişime dayalı akılcılık öğretisi bu tutumun eğitim yoluyla inşasında önemli öğretisel temelleridir (Joubert vd., 2016, s. 3). P4C yöntemi öğrencilerin düşüncelerini özgürce dile getirebildiği, farklı görüşlerin değerli sayıldığı ve karar alma süreçlerine katılmanın desteklendiği sınıf ortamları sunarak demokrasiye dayalı tutum gelişimini destekler. Bu süreçte öğrenci yalnızca demokrasi hakkında bilgi edinen değil, demokrasi içinde düşünen ve davranan bir etken kişiye dönüşür (Fleming, 2006, s. 11). Ancak alanyazında P4C uygulamalarının üst düzey okuma ve demokrasiye dayalı tutum üzerindeki etkilerini, özellikle sorgulamaya dayalı yapısı bağlamında ele alan çalışmalar sınırlı olmakla birlikte, mevcut araştırmalar P4C'nin öğrencilerin üst düzey okuma-anlama becerilerini olumlu yönde etkilediğini, sınıf içi karşılıklı etkileşimi artırdığını ve demokratik değerlerin benimsenmesine katkı sağladığını ortaya koymuştur (Balcı ve Eryılmaz, 2024; Gök ve Akar, 2023; Özcan vd., 2022). Bu araştırma söz konusu boşluğu doldurmayı ve P4C temelli çalışmaların hem zihinsel hem de duygusal sonuçlar üzerindeki etkisini deneysel olarak ortaya koymayı amaçlamıştır.

1. Kuramsal Bilgi

1.1. Öğretisel Temeller

P4C yöntemi, çocukların yalnızca bilgi alıcısı değil; düşünen ve sorgulayan bireyler olarak eğitim sürecinin etken kişisi haline getirilmesini amaçlayan felsefeye dayalı ve eğitsel bir çerçevedir. Lipman (1991) tarafından geliştirilen bu yöntem, çocukların felsefeye yatkın olduğu varsayımıyla onların zihinsel, etik ve toplumsal gelişimlerini destekleyen karşılıklı konuşma merkezli bir öğrenme kültürü sunmuştur (Ünal ve Güneş, 2024, s. 240). Öğretisel temeller açısından bakıldığında P4C, Sokratik tartışma, Dewey'in deneyime dayalı eğitimi, Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacı öğrenme öğretisi, Freire'nin eleştirel eğitim anlayışı ve yararcı felsefenin bilgi görüşü ile güçlü biçimde bağlantılıdır. Sokrates'in doğurtma yöntemi yani bireyin bilgiyi dışarıdan almak yerine sorgulama yoluyla kendi içinde üretmesi fikri, P4C'nin temel taşlarındandır (Xu, 2022, s. 23). Öğrenciye düşüncelerini ifade etme, çelişkileri fark etme ve düşüncelerini yeniden kurma olanağı tanınarak bireyin kendi düşünsel yeterliliğini geliştirmesi hedeflenmiştir. P4C, Dewey'in öğrenmeyi yaşamın kendisi olarak gören yararcı anlayışıyla da örtüşmektedir (Williams, 2017, s. 100). P4C'de öğrenci yalnızca bilgiye ulaşmaz aynı zamanda bilgi üretiminde söz sahibi olur. Bu anlayışta sınıf bir düşünme topluluğuna dönüşür; herkesin görüşü değerli sayılır ve ortak anlam üretimi desteklenir (Dewey, 2024, s. 8). Vygotsky'nin (1978) sosyal yapılandırmacılığı da P4C'nin sorgulayıcı topluluk yapısıyla doğrudan ilişkilidir. Bilginin bireyler arası karşılıklı etkide yapılandığı anlayışı, özellikle çocukların kendi düşüncelerini arkadaşlarının düşünceleriyle karşılaştırarak geliştirmesini olanaklı kılar. Bu süreçte öğretmen geleneksel bilgi aktarıcı konumdan çıkarak rehberlik eden bir yol gösterici olur (Castleberry & Clark, 2020, s. 49). Ayrıca P4C'nin etik

ve toplumsal yönü Freire'nin eleştirel eğitim anlayışıyla da örtüşmektedir. P4C'de yalnızca zihinsel değil; etik duyarlılık, hak ve sorumluluk bilinci ile demokrasiye dayalı yurttaşlık yeterliliklerini geliştirmek hedeflenerek öğrenci, toplumsal değişimin etken kişisi haline getirilmektedir (Kohan, 2018, s. 618).

P4C'nin temel dayanaklarından biri olan bilgiye dayalı eşitlik ilkesi, her öğrencinin bilgiyi sorgulama ve üretme hakkına sahip olduğu anlayışına dayanır. Bu yönüyle P4C, eleştirel düşünceyle bireyi güçlendirirken aynı zamanda katılımcı demokrasi anlayışının temellerini atar (Vazquez & Webster, 2024, s. 495). Fricker'in (2007) bilgiye dayalı adalet kavramı, bireylerin bilgi üretiminde dışlanmadan dinlenmesi ve değer görmesi gerekliliğini vurgulamaktadır. P4C'nin bilgiye dayalı eşitliği önceleyen yapısı, bu açıdan bilgiye erişim hakkının ahlaki yönünü de gündeme getirmiştir.

Eleştirel bir bakış açısından değerlendirildiğinde P4C'nin uygulamada bazı sınırlılıkları olduğu da görülmektedir. Özellikle eğitim sistemlerinin merkezden yönetilen, sınav odaklı ve öğretmen merkezli yapısı P4C'nin katılımcı, açık uçlu ve işleyişe dayalı doğasıyla çelişmektedir (Balcı ve Eryılmaz, 2024; Jasinski, 2018). Yapılan araştırmalarda da (Tor, 2023; Toraman ve Kılıç, 2024) öğretmenlerin P4C'ye ilişkin yeterliklerinin sınırlı olduğu, uygulamada zaman yönetimi, sınıf içi düzen ve uygun araç-gereç eksikliği gibi sorunlarla karşılaşıldığı saptanmıştır. Bu durum P4C'nin başarıyla uygulanabilmesi için öğretmen eğitimine, kültürel çevreye ve okul ortamına duyarlılık gösterilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Tor (2023) tarafından yürütülen bir P4C uygulamasında öğretmenlerin felsefi sorgulama konusunda yeterince rehberlik edemediği, öğrenci katılımının yüzeysel kaldığı ve zaman yönetiminde zorluklar yaşandığı bildirilmiştir. Benzer şekilde Akan ve Bilgin (2022) çalışmasında öğretmenlerin ders kitaplarına bağlılıklarının açık uçlu tartışma ortamlarını sınırladığı ve öğrencilerin tek doğru kavrayışıyla hareket etmeye devam ettiği gözlenmiştir. Bu bulgular uygulamada yalnızca bireysel öğretmen becerilerinin değil; okul ortamının, yönetici desteğinin ve öğretim anlayışının da belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır.

1.2. Eğitsel İlkeler ve Uygulama Boyutu

P4C yaklaşımının öğretimsel yapılanması, öğrencinin sadece bilişsel becerilerini değil; sosyal, etik ve iletişimle ilgili yeterliliklerini geliştirmeye yönelik çok yönlü bir öğretim biçimi sunar. Bu biçimin merkezinde öğrencilerin etkin katılımcılar olduğu ve düşüncelerinin özgürce tartışıldığı sorgulayıcı topluluk yapısı yer alır. Ancak bu yapının etkili işleyebilmesi öğrencilerin yaş düzeyine, zihinsel gelişim özelliklerine ve dilsel yeterliliklerine bağlıdır (Tunçdemir vd., 2022, s. 7). Özellikle soyut kavramlarla düşünme, karşıt düşünceyi anlamlandırma ve bilgiye dayalı sorgulama gibi beceriler gelişimsel açıdan belli bir olgunluk gerektirdiğinden P4C uygulamalarında yaş gruplarına uygun içerik ve yöntem seçimi oldukça önemlidir. Bu topluluk, düşünmenin bireysel bir işleyişten çok sosyal bir etkileşim ağı içinde biçimlendiğini kabul eder. P4C öğretim anlayışının temel ilkeleri; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, özenli düşünme ve işbirlikçi düşünmedir (Daniel & Gagnon, 2011, s. 422). Eleştirel düşünmede öğrencilerin düşüncelerini mantıklı gerekçelerle desteklemesi, çelişkileri fark etmesi ve kendi görüşlerini yenileyip güncellemesi beklenir. Yaratıcı düşünmede; yeni fikirler üretme, farklı bakış açıları geliştirme ve düşünce esnekliği desteklenir. Özenli düşünmede

eşduyum, dikkat, saygı, sabır ve duygusal farkındalık gibi sosyal-duyuşsal beceriler desteklenir. İşbirlikçi düşünmede rekabet yerine dayanışma, karşılıklı saygı ve ortak anlam üretimi öne çıkar. Uygulamalarda çoğunlukla hikâye, kısa metin, görsel uyaran, düşünsel soru gibi araç gereçler kullanılarak tartışmalar başlatılır (Zoabi & Lobont, 2022, s. 20). Ancak yazında bu tür araç gereçlerin kendine özgü, kültürel çevreye uygun ve öğretimsel olarak derinlikli hazırlanmasında eksiklikler görülebilmektedir. Örneğin; bazı metinler P4C açısından düşünsel zemin oluşturmakta güçlük yaratmakta ya da görseller, sorgulamayı tetikleyici olmaktan çok yüzeysel tasvirlere dayanması nedeniyle düşünsel derinliği sınırlayabilmektedir (Akan ve Bilgin, 2022, s. 579). Bu nedenle öğretmenlerin yalnızca araç gerecin bulunup sunulmasında değil, onu düşünsel içerik üretimine dönüştürmede de desteklenmesi gerekmektedir. Öğrenciler bir kavram ya da sorun üzerine düşünmeye yönlendirilir. Örneğin; adalet, doğru, özgürlük gibi kavramlar üzerine geliştirilen etkinliklerde öğrenciler hem üst düzey bilişsel becerilerini hem de duyuşsal farkındalıklarını geliştirme olanağı bulur (Ünal ve Güneş, 2024, s. 245). Öğretmenin rolü bu işleyişte yadsınamaz öneme sahiptir. P4C öğretmeni geleneksel otorite kişisinden farklı olarak öğrenmeyi yönlendiren değil, kolaylaştıran bir rehberdir. Sorularla düşünmeyi tetikler, görüşler arasında bağ kurar ve tartışma ortamının katılımcı yapısını korur (Demir vd., 2022, s. 70). Yapılan uygulamalarda (Asgari vd., 2023; Kulkul, 2022; Özcan vd., 2022; Yan vd., 2018) P4C temelli derslerin öğrencilerin iletişim becerilerini, üst düzey okuma-anlama yetilerini ve katılımcı tutumlarını olumlu yönde etkilediği ortaya konulmuştur. Ancak bu uygulamaların yaygınlaştırılması öğretmen eğitimi, ders araç gereçlerinin geliştirilmesi ve düzenli değerlendirme araçlarının oluşturulması gibi yapısal destekler gerektirmektedir (Kulkul, 2022, s. 31). P4C'nin öğretimsel gücü öğrencinin kendi düşünme işleyişini fark etmesini sağlarken, sınıf içinde katılımcı, eşitlikçi ve saygı temelli bir öğrenme ortamı da yaratmaktadır. Bu özellikleriyle P4C sadece bir öğretim yöntemi değil; bir değer eğitimi biçimidir. Özellikle üst düzey okuma becerilerinin gelişmesinde eleştirel düşünme, çözümleme, anlamlandırma ve değerlendirme gibi bilişsel basamakların etkin olarak kullanılması bu öğretibilimin uygulamadaki değerini daha da artırmaktadır (Işıklar ve Öztürk, 2022, s. 133).

1.3. Üst Düzey Okuma Becerileri

1.3.1. Anlamsal ve Teorik Arka Plan

Üst düzey okuma becerileri yalnızca metni çözümleme düzeyinde kalmayan; metnin yapısal, anlamsal, sorgulayıcı (eleştirel) ve bağlamsal katmanlarını derinlemesine çözümlemeyi içeren çok bileşenli bir zihinsel etkinliktir. Bu beceriler bireyin metindeki anlamı yalnızca tanımlamasını değil; bu anlamı sorgulamasını, dönüştürmesini ve yeniden üretmesini kapsar. Okuma becerileri genel olarak üç temel düzeyde sınıflandırılmaktadır. Bunlar; literal (yüzeysel/doğrudan anlam), inferansiyel (çıkarımsal) ve eleştirel (sorgulayıcı) okumadır (Pena & Rojas, 2021, s. 2). Literal düzey, metindeki açık bilgileri tanıma ve anımsamayı içerirken; inferansiyel düzey, metinler arası bağlantılar kurma, neden-sonuç ilişkisi üretme gibi örtük anlamları yakalama becerisini içerir. Eleştirel düzeyde ise birey metni sorgulama, yazarın niyetini çözümleme, varsayımları açığa çıkarma ve çoklu bakış açısı geliştirme gibi üst düzey zihinsel işlemleri yürütür. Genel olarak üst düzey okuma, özellikle çıkarımsal (inferansiyel) ve sorgulayıcı (eleştirel) düzeydeki anlam kurma süreçlerini içermektedir (Kamagi, 2020).

Geleneksel anlayışta okuma çoğunlukla bir bilgi edinme süreci olarak görülürken, üst düzey ya da derin okuma bilişsel etkinliklerin en ileri aşamalarını içeren, bilgiyle etkileşimsel ve anlam katmanlarını yeniden yapılandıran bir düşünme sürecidir. Bu bağlamda üst düzey okuma, bilişsel psikolojide üst düzey zihinsel süreçler arasında konumlanmıştır (Pena & Rojas, 2021, s. 8). Bloom'un yenilenmiş taksonomisinde yer alan çözümleme, değerlendirme ve yaratma düzeyleri bu becerilerin bilişsel karşılığıdır. Okurun metni çözümlemesi, yazarın görüşünü değerlendirmesi, karşıt bakış açılarını tanımlaması ve kendi yorumunu üretmesi üst düzey okumanın temel bileşenleridir (Tiryaki ve Can, 2024, s. 51).

Kuramsal (teorik) düzlemde bu beceriler yapılandırmacı (inşacı) öğrenme kuramı ve sosyokültürel (toplumsal-kültürel) kuram ile temellendirilmiştir. Yapılandırmacı kuram, anlamın okur tarafından etkin olarak üretildiğini ve her bireyin metni kendi bilgi, deneyim ve sosyal bağlamı doğrultusunda yeniden yapılandırdığını savunmuştur. Vygotsky'nin toplumsal-kültürel (sosyokültürel) kuramı ise üst düzey okumanın bireysel değil, kültürel araçlarla biçimlenen toplumsal bir uygulama olduğunu vurgulamıştır (Allen, 2022, s. 5). Dil, bu süreçte yalnızca bir iletişim aracı değil, düşüncenin şekillendiği bilgisel bir zemindir. Ayrıca Kintsch'ün inşacılık-işlemleme modeli de üst düzey okumanın zihinsel işleyişini açıklamada temel bir çerçeve sunmuştur. Bu modele göre okur metni üç düzeyde (yüzeysel yapı, metinsel yapı ve durumsal model (bağlamsal yapı). Üst düzey okuma bu üç düzeyin bütünleşmesini ve okurun kendi bilgileriyle metin arasında köprü kurmasını gerektirmektedir (McNamara vd., 2024, s. 283).

1.3.2. Okuma Yöntemleri ve Sorgulayıcı Okuma

Üst düzey okuma becerilerini geliştirmek sadece metni doğru sesle okumak ya da sözcük çözümlemekle sınırlı değildir. Okuma sürecinde bilişsel (zihinsel), metabilişsel (üstbilişsel) ve duyuşsal (duygusal) stratejilerin devreye girmesi gerekmektedir. Bu bağlamda üst düzey okuma; stratejik (yöntemsel), sorgulayıcı, bağlamsal (durumsal), etkileşimsel ve yorumlayıcı bir süreçtir. Okuma stratejileri üç ana ulamda ele alınabilmektedir. Bunlar; bilişsel stratejiler (özetleme, çıkarım yapma, neden-sonuç kurma), üstbilişsel (metabilişsel) stratejiler (kendi anlama düzeyini izleme, strateji değiştirme), duygusal (duyuşsal) stratejiler (motivasyon, ilgiyi sürdürme, içsel güdülenme)'dir (Ghimire & Mokhtari, 2025, s. 12). Eleştirel okuma sadece metni anlamayı değil, metinle diyaloğa girmeyi, yazarla düşünsel bir mücadele içine girmeyi de kapsar (Bobkina & Stefanova, 2016, s. 690). McLaughlin ve DeVoogd (2004) eleştirel okumanın bilişsel farkındalık kadar ideolojik çözümleme ve sosyal bağlamsallaştırma (toplumsal-durumsal ilişkilendirme) becerilerini de içerdiğini vurgulamışlardır. Bu yaklaşıma göre öğrencilerin yalnızca yazarın söylediklerine odaklanması yeterli değildir. Aynı zamanda neyin söylenmediğini, hangi bakış açılarının dışlandığını ve metnin hangi güç ilişkilerini yansıttığını da analiz etmesi gerekir. Eleştirel okuma bu yönüyle hem bilişsel hem etik hem de sosyopolitik (toplumsal-siyasal) duyarlılık içeren çok katmanlı bir eylemdir. Bu süreçte birey metni farklı toplumsal ve kültürel bağlamlarda değerlendirir, yazarın görüşünü tarihsel olarak konumlandırır, farklı bakış açılarını tanımlar ve sentezler, kendi tutumunu metin karşısında belirler (Subekti, 2020, s. 41).

Eleştirel okuma aynı zamanda eleştirel eğitim anlayışının bir uzantısıdır. Giroux vd. (1987)'ne göre birey yalnızca metni değil, dünyayı da okuyabilmeli, toplumsal gerçekliği çözümleyip dönüştürebilmelidir. Bu noktada üst düzey okuma, bireyin düşünsel ve etik sorumluluk geliştirdiği bir eylem biçimi haline gelir. Strateji odaklı öğretim modelleri bu becerilerin kazanımında etkilidir (Lopez & Kalogirou, 2024, s. 4). Karşılıklı Öğretim modeli, öğrencilerin öğretmen rehberliğinde dört temel stratejiyi (özetleme, soru sorma, açıklama, tahmin yapma) kullanarak metni anlamalarını sağlar ve öğrencilerin zamanla bu rolleri birbirlerine devrederek metni tartışmalarına olanak tanır (Mohamed, 2023, s. 16). Düşünerek Sesli Okuma yöntemi ise öğrencilerin okuma sırasında zihinsel süreçlerini sözlü olarak ifade etmelerini destekler ve böylece bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin farkındalığı artırılır (Nalliveettil, 2021, s. 901). Ancak P4C gibi felsefi-sorgulayıcı yaklaşımlar bu stratejilerin ötesine geçerek bilişsel yapının yeniden örgütlenmesini hedefler (Işıklar ve Öztürk, 2022, s. 137).

1.3.3. P4C Temelli Üst Düzey Okuma

P4C yaklaşımı üst düzey okuma becerilerini yalnızca desteklemekle kalmaz, bu becerilerin zihinsel (bilişsel), duygusal (duyuşsal) ve sosyal (toplumsal) temellerini dönüştürücü bir biçimde yapılandırır. Geleneksel metin merkezli okuma uygulamalarının aksine P4C; öğrencileri metinle felsefi, etik, bilgi kuramsal ve varoluşsal düzeylerde ilişkilendirmeyi amaçlar. P4C'nin temel ögeleri (sorgulayıcı topluluk, demokratik katılım, kavramsal netlik, düşünme çeşitliliği) üst düzey okumanın hem biçimsel hem içeriksel boyutunu geliştirir (Balcı ve Eryılmaz, 2024, s. 7). Bu yaklaşımda metin yalnızca bilgi taşıyan bir nesne değil, düşünsel ve değerler düzleminde çoklu yorumlara açık bir tartışma nesnesidir. Üst düzey okuma P4C'de çeşitli yollarla gelişir. Felsefi soruşturma kapsamında metin üzerinden soyut düşünme ve kavramsal sorgulama gerçekleşir (Funston, 2017, s. 13). Bu süreç genellikle şu aşamalardan oluşur; uyarıcı materyalin sunulması, öğrencilerin dikkat çekici veya sorunlu gördükleri kavramları belirlemesi, bu kavramlardan hareketle felsefi bir soru oluşturması, tartışmadan elde edilen düşüncelerin yeniden yapılandırılması, yansıtıcı değerlendirme yapılmasıdır. Bu aşamalar öğrencilerin kavramları yalnızca tanımlamakla kalmayıp farklı bakış açıları geliştirmelerini ve tartışmadan elde ettikleri düşünceleri daha üst düzey bir yansıtma süreciyle yeniden değerlendirmelerini sağlar. Eleştirel tartışmalar kapsamında katılımcılar düşüncelerini gerekçelerle destekler ve karşıt görüşlerle yüzleşir. Yaratıcı, eleştirel, özenli ve işbirlikçi düşünme metin aracılığıyla içselleştirilir (Wahab vd., 2022, s. 4).

Yapılan çeşitli araştırmalar P4C uygulamalarının bilişsel karmaşıklığı artırdığını, öğrencilerin üst düzey sorgulama ve düşünme becerilerini derinleştirdiğini, P4C'nin üst düzey okuma süreçlerinde öğrencinin sadece anlamaya değil, anlam üretmeye odaklandığını ortaya koymuştur (Gorard vd., 2017; Lam, 2021). P4C'nin bu bağlamda sunduğu katkı, üst düzey okumanın edilgen bir bilişsel süreç değil; felsefi bir özneleşme süreci olarak yeniden tanımlanmasını sağlamaktadır. Örneğin; öğrenciler adalet kavramını merkeze alan kısa bir öyküyü okuduktan sonra "Adalet herkesin aynı haklara sahip olması mı yoksa ihtiyacı olana fazlasının verilmesi midir?" gibi bir felsefi soru üzerine tartışabilir. Bu soru üzerinden yürütülen tartışma öğrencilerin metnin anlam katmanlarını sorgulamalarına, farklı adalet anlayışlarını tanımalarına ve kendi düşüncelerini gerekçelendirerek ifade etmelerine olanak

tanır. Böylece okuma yalnızca metnin ne dediğini anlamanın ötesine geçerek kavramsal derinlik, etik duyarlılık ve düşünsel özerklik kazandıran bir süreç haline gelir (Jirasek & Jagerova, 2024, s. 42).

1.4. Demokratik Tutum ve Yurttaşlık Eğitimi

1.4.1. Kavramsal Çerçeve ve Tutumun Bileşenleri

Demokratik tutum yalnızca siyasal bir yönelimi değil; bireyin sosyal ilişkilerinde benimsediği etik ve davranışsal örüntüleri de kapsar. Kuramsal olarak demokratik tutumun temelleri Dewey'in pragmatist (yararcı/deneyimci) demokrasi anlayışına ve Habermas'ın iletişimsel eylem kuramına dayanmaktadır (Murphy & Fleming, 2010, s. 34). Dewey'e (2024) göre demokratik bir birey; katılımcı, sorgulayıcı, birlikte düşünen ve toplumsal sorumluluk bilinci taşıyan bir özne olmalıdır. Habermas (1991) ise demokratik tutumu iletişimsel akılcılıkla ilişkilendirmiştir. Ona göre bireylerin kamusal alanda düşüncelerini gerekçelendirerek savunabilmeleri, karşıt görüşlerle akılcı tartışmalar yürütebilmeleri demokratik kültürün yapılanmasında merkezi bir öneme sahiptir. Bu bağlamda demokratik tutum yalnızca bireysel inançlar sistemi değil, iletişimsel eylem yoluyla yapılanan ortak bir bilinçtir. Bu çok katmanlı yapıyı anlamlandırmada Westheimer ve Kahne'nin (2004) geliştirdiği yurttaşlık tipolojisi yol gösterici niteliktedir.

1.4.2. Eğitim Ortamında Demokratik Yaşam

Demokratik değerlerin erken yaşlarda kazanılmasında en önemli bağlam eğitim ortamıdır. Eğitim, bu değerlerin ilk kez deneyimlendiği ve toplumsal yaşama aktarılacak şekilde biçimlendiği temel sosyalleşme alanı olarak öne çıkar. Bu nedenle okul, yalnızca bilgi aktarımına aracılık eden bir kurum olarak değil, demokratik yaşantının kurumsallaştığı ve yeniden üretildiği bir toplumsal yer olarak ele alınmalıdır (Shih, 2024, s. 3). Demokratik bir eğitim ortamı yalnızca öğrencilere bilgi aktaran bir yapı değil; onların sosyal ve ahlakî gelişimini destekleyen, katılımı güçlendiren ve eleştirel düşünmeyi olanaklı kılan bir sistemdir. Bu ortamın oluşumunda üç boyut (yapısal, etkileşimsel ve eğitsel boyutlar) belirleyicidir. Okul yönetimi, kurumsal yapı, disiplin uygulamaları ve karar alma süreçlerinin demokratik ilkelerle uyumlu olması gerekir (Vieno vd., 2005, s. 334). Öğrencilerin okul kurullarında temsil edilmesi, disiplin süreçlerine katılması ve kurallara ilişkin görüş bildirebilmesi demokratik yapının yerleşmesini destekler. Öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasındaki iletişim biçimi demokratik yaşantının en somut göstergelerindendir. Saygı temelli, açık, hoşgörülü ve önyargısız bir iletişim dili öğrencilerin kendilerini ifade etme, eleştirme ve tartışma hakkını özgürce kullanmalarına olanak sağlar (Omodan vd., 2025, s. 11). Öğrencinin fikir yürütmesi, gerekçelendirmesi, tartışması ve olası çözüm önerileri sunması sadece akademik değil, demokratik bir öğrenme deneyimi anlamına gelir. Bu tür demokratik öğrenme deneyimleri sınıf içindeki uygulamalarla somutlaştırılabilir. Böylece öğrenciler yalnızca düşünce üretmekle kalmayıp aynı zamanda katılım, uzlaşma ve sorumluluk gibi demokratik becerileri doğrudan deneyimleyerek içselleştirirler (Heid vd., 2023, s. 4).

Demokratik eğitim ortamı, bireyin yalnızca yurttaşlık görevlerini öğrenmesi için değil, bu görevleri yaşantı yoluyla içselleştirmesi için de bir araçtır. Demokratik yaşam yalnızca açık

oy verme ya da söz hakkı tanıma gibi yüzeysel uygulamalarla sınırlı değildir. Katılım hakkının gerçek anlamda tanındığı, öğrencilerin eleştirel düşüncelerinin dikkate alındığı, farklılıkların ifade edilmesine alan açıldığı, eşitlik ve adalet ilkelerinin sistematik biçimde uygulandığı bir eğitim ortamı bireyin öznel değer dünyasında da demokratik bilinç ve duyarlılık geliştirir (Cohan & Howlett, 2019, s. 9). Okuldaki demokratik yaşam yalnızca görünür öğretim programına değil, örtük öğretim programına da bağlıdır. Örtük öğretim programı; öğretmen davranışları, sınıf yönetimi pratikleri, okul iklimi, törenler ve günlük etkileşimlerle bireylere dolaylı yoldan aktarılan değerler bütünüdür. Öğretmenin farklı fikirlere yaklaşımı, öğrencilerin hata yapma hakkına saygı gösterilip gösterilmediği, liderlik fırsatlarının adil dağılımı gibi unsurlar öğrencilerin demokratik yaşama dair tutumlarını biçimlendirir (Karner & Schneider, 2024, s. 13). Otoriter öğretim yaklaşımları, tek yönlü bilgi aktarımı ve öğrenci katılımının yok sayıldığı sınıf ortamları demokratik eğitimin önünde önemli engellerdir. Buna karşılık yapılandırmacı yaklaşımlar, öğrenci merkezli eğitsel yöntemler ve özellikle P4C gibi katılımcı modeller demokratik yaşantının yerleşmesine güçlü katkılar sunar. Öğrenciye yalnızca konuşma hakkı değil, duyulma ve dikkate alınma hakkı tanınan ortamlar demokratik duyarlılıkların gelişmesini sağlar (Emiljanowicz vd., 2025, s. 6).

1.4.3. P4C ile Demokratik Değerlerin Yapılanması

P4C yaklaşımı bireyin demokratik değerlerle tanışmasını soyut kavramlar düzeyinde bırakmaz; bu değerleri tartışma, yaşantıya dönüştürme ve içselleştirme süreçlerine taşır. Böylelikle öğrenci yalnızca demokrasi hakkında bilgi edinmekle kalmaz; demokrasi içinde düşünmeyi, hissetmeyi ve yaşamayı öğrenir (Ünal ve Güneş, 2024, s. 250). P4C'nin temel uygulama biçimi olan sorgulayıcı topluluk modeli, sınıfı bir demokratik topluluk olarak yapılandırır. Bu düzen içinde her birey eşit söz hakkına sahiptir. Farklı düşünceler değerli kabul edilir ve karar süreçleri ortaklaşa yürütülür. Ayrıca tartışma, karşılıklı saygı, eşduyum ve gerekçelendirme temeline dayanır. Örneğin sınıf içi bir P4C oturumunda öğrenciler şu tür felsefi sorularla karşılaşabilir (Asgari vd., 2023, s. 31):

1. Adalet herkes için aynı şey midir?
2. Bir fikre katılmasak bile onu dinlemek zorunda mıyız?
3. Eşduyum kurmak zorunda mıyız? Eşduyum kimin işine yarar?
4. Hakkını savunmayan birinin hakkı yine de korunmalı mı?

Bu sorular yalnızca soyut kavramların tanımlanmasını değil; öğrencilerin bu kavramları gündelik yaşam bağlamında tartışmasını, farklı bakış açılarını anlamasını ve kendi düşüncelerini gerekçelendirmesini sağlar (Wahab vd., 2022, s. 12).

Adalet tartışmaları, örnek olaylar ve ikilemler üzerinden ele alınarak öğrencilere çok yönlü bakış açısı kazandırılır. Sorumluluk kavramı topluluğun bir parçası olmanın getirdiği etik yükümlülükler üzerinden değerlendirilir. Hak ve özgürlükler yalnızca kişisel düzeyde değil; toplumsal sonuçlarıyla birlikte sorgulanır (Garratt & Piper, 2012, s. 76). Yapılan çeşitli araştırmalar P4C uygulamalarının çocuklarda eşduyum ve hoşgörü, söz alma ve dinleme dengesi, hak ve adalet bilinci ile toplumsal katılım gibi demokratik değerlerin gelişimini desteklediğini göstermiştir (Balcı ve Eryılmaz, 2024; Ünal ve Güneş, 2024; Wahab vd.,

2022). Bu çerçevede P4C uygulamalarının adalet, sorumluluk, hak ve özgürlükler gibi demokratik kavramları sorgulamaya dayalı ve etkileşimli bir öğrenme ortamında ele alması; öğrencilerin yalnızca bilişsel değil, toplumsal ve etik farkındalıklarını da geliştirme potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir. Alan yazında (Balcı ve Eryılmaz, 2024; Garratt & Piper, 2012) bu tür uygulamaların demokratik değerler, iletişim ve üst düzey düşünme becerileri üzerindeki olumlu etkilerine işaret edilmekle birlikte, bu etkilerin Türkçe dersinde yürütülen P4C temelli okuma etkinlikleri bağlamında, özellikle üst düzey okuma-anlama ve demokrasiye dayalı tutumlarla birlikte ele alındığı çalışmaların sınırlı (Ünal ve Güneş, 2024; Wahab vd., 2022) olduğu görülmektedir. Bu araştırma, söz konusu kavramsal çerçeveden hareketle P4C temelli okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuma becerileri ve demokratik tutumları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır.

2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Türkçe dersinde uygulanan P4C temelli etkinliklerin öğrencilerin üst düzey okuma becerileri ve demokratik tutumlarına etkisini incelemektir. Bu doğrultuda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Deney ve kontrol grupları arasında, öntestte problem çözme, demokratik tutum, eleştirel okuma ve ileri düzey okuma becerileri açısından anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney ve kontrol gruplarının öntest, sontest ve izleme testi puanları kendi içinde farklılaşmakta mıdır?
3. Deney ve kontrol gruplarının öntest, sontest ve izleme testi puanları arasında gruplar arası farklılıklar var mıdır?

3. Yöntem

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada Türkçe dersinde P4C yaklaşımına dayalı okuma etkinliklerinin öğrencilerin üst düzey okuma farkındalığı ve sınıf içi demokratik tutumları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla ön test–son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Yarı deneysel desen, araştırmacının gruplar üzerinde tam kontrol sağlayamadığı ancak deney ve kontrol grupları oluşturularak müdahale etkisinin incelenmesine olanak tanıyan bir modeldir (Büyüköztürk vd., 2019). Bu doğrultuda deney grubunda, seçilen metinler üzerinden açık uçlu sorular, örnek olaylar ve tartışma uyaranlarıyla yapılandırılan P4C temelli okuma etkinlikleri uygulanmış; öğrencilerin metinle etkileşimi sorgulama, gerekçelendirme ve karşılıklı düşünce paylaşımı yoluyla desteklenmiştir. Kontrol grubunda ise dersler mevcut öğretim programına dayalı olarak, öğretmen merkezli ve geleneksel yöntemlerle yürütülmüştür. Araştırmada her iki grubun ön test puanları karşılaştırılarak başlangıç düzeyinde denk olup olmadıkları incelenmiş, ardından deneysel işlem sonrasında elde edilen veriler analiz edilmiştir. Verilerin dağılım özellikleri dikkate alınarak analizlerde parametrik ve gerektiğinde nonparametrik testler kullanılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu aynı devlet ortaokulunda öğrenim gören ve benzer başarı ortalamalarına sahip iki 7. sınıf şubesi (7A ve 7E) oluşturmuştur. Deney grubu 7E şubesinde, kontrol grubu ise 7A şubesinde yer alan 25'er öğrenci olmak üzere toplam 50 öğrenci araştırmaya dâhil edilmiştir. Bu öğrencilerin %60'ı kız (n=30) ve %40'ı erkek (n=20) öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırma, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı güz döneminde yürütülmüştür. Deney grubunda yer alan öğrencilere yedi hafta boyunca P4C yaklaşımına uygun olarak yapılandırılmış okuma etkinlikleri uygulanmış, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemle Türkçe dersi işlenmiştir. Uygulama sürecinin sonunda her iki gruba da son testler uygulanarak deneysel işlem tamamlanmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel veri toplama sürecinde öğrencilerin üst düzey okuma becerisi ve demokratik tutum düzeylerini ölçmek amacıyla daha önce geliştirilmiş ve geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapılmış dört farklı ölçek kullanılmıştır:

3.3.1. Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği

Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği, Gömleksiz (1993) tarafından geliştirilmiş olup 5'li Likert tipinde 29 maddeden oluşmaktadır. Ölçek sekiz alt boyutu kapsamaktadır: Eşitlik (1, 4, 7, 9, 11); bilimsellik (12, 14, 16, 18, 29); açıklık (19, 22, 24); düşünceye saygı (20, 27); birlikte çalışma (2, 5, 10); katılım (3, 6, 8, 21, 23); sınıf oyuna başvurma (13, 15) ve azınlık haklarıdır (17, 26, 28). Ölçeğin genel güvenirlik katsayısı 0,73'tür (Gömleksiz, 1993).

3.3.2. Çocuklar için Problem Çözme Envanteri

Çocuklar için Problem Çözme Envanteri (ÇPÇE), Serin vd. (2010) tarafından geliştirilmiş olup öğrencilerin problem çözme eğilimlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Envanter, 5'li Likert tipinde yapılandırılmış 24 maddeden oluşmakta ve üç alt boyutu içermektedir: Problem çözme becerisine güven (1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17, 19, 21, 23); özdenetim (2, 4, 6, 8, 10, 12, 14) ve kaçınmadır (16, 18, 20, 22, 24). Özdenetim ve kaçınma boyutlarındaki maddeler ters puanlanmaktadır. Alt boyutların güvenirlik katsayıları sırasıyla 0,85 (problem çözme becerisine güven), 0,78 (özdenetim) ve 0,66 (kaçınma) olarak rapor edilmiştir. Ölçeğin genel güvenirlik katsayısı ise 0,80'dir (Serin vd., 2010).

3.3.3. Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algısı Ölçeği

Eleştirel Okuma Özyeterlik Algısı Ölçeği, Karadeniz (2014) tarafından geliştirilmiş olup 5'li Likert tipinde yapılandırılmış 33 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan 8 madde (2, 7, 11, 16, 21, 25, 27, 32) ters puanlanmaktadır. Ölçek beş alt boyuttan oluşmaktadır: Sorgulama (1–10); analiz (11, 17–22); çıkarımda bulunma (12–16); değerlendirme (23–28) ve benzerlik-farklılıkları belirlemedir (29–33). Alt boyutların güvenirlik katsayıları sırasıyla 0,87 (sorgulama), 0,83 (analiz), 0,84 (çıkarımda bulunma), 0,83 (değerlendirme) ve 0,80 (benzerlik-farklılıkları belirleme) olarak rapor edilmiştir. Ölçeğin genel güvenirlik katsayısı ise 0,94'tür (Karadeniz, 2014).

3.3.4. İleri Okuma Farkındalık Ölçeği

İleri Okuma Farkındalık Ölçeği, Akbaba (2020) tarafından geliştirilmiş olup 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5'li Likert tipinde düzenlenmiş ve ters kodlanmış madde içermemektedir. Okuma süreci üç boyutta değerlendirilmiştir: Okuma öncesi (planlama), okuma esnası (süreç izleme) ve okuma sonrası (değerlendirme). Alt boyutların güvenirlik katsayıları sırasıyla 0,80 (planlama), 0,79 (süreç izleme) ve 0,80 (değerlendirme) olarak bulunmuştur. Ölçeğin genel güvenirlik katsayısı ise 0,87'dir (Akbaba, 2020).

3.4. Verilerin Çözümlenmesi

Araştırmada elde edilen nicel veriler SPSS 22.0 paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin normal dağılıma uygunluğu çarpıklık, basıklık değerleri ve Shapiro-Wilk testi ile incelenmiştir.

Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri'nde deney grubunda öntest için Shapiro-Wilk değeri p=,010, kontrol grubunda ise p=,080 bulunmuştur. Deney grubunda normallik varsayımı sağlanmamış olsa da çarpıklık (–1,55) ve basıklık (4,68) değerleri ±2 aralığında kabul edilebilir sınırlar içinde olduğundan dağılımın normale yakın olduğu söylenebilir. Sontest ve izleme testlerinde deney grubunda p>,05, kontrol grubunda ise öntest (p=,200), sontest (p=,048) ve izleme (p=,046) değerleri elde edilmiştir. Bu sonuçlar, problem çözme puanlarının bazı ölçümlerde normallik varsayımını tam olarak karşılamadığını göstermektedir. Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutum Ölçeği'nde deney grubunda öntest için p=,038, kontrol grubunda p=,024 olarak bulunmuş, sontestte deney grubu için p<,001, izleme testinde ise her iki grupta da p>,05 elde edilmiştir. Deney grubunun sontest dağılımı istatistiksel olarak normallik varsayımını karşılamasa da çarpıklık (–1,70) ve basıklık (2,44) değerleri kabul edilebilir düzeydedir. Bu nedenle dağılımın normale yakın olduğu kabul edilmiştir. Eleştirel Okuma Özyeterlik Algısı Ölçeği'nde deney grubunda öntest p=,001 ve izleme testi p=,008, kontrol grubunda ise sontest (p<,001) ve izleme testi (p<,001) normallik varsayımını karşılamamıştır. Buna karşın çarpıklık (–1,92 ile 0,74 arasında) ve basıklık (–0,75 ile 6,53 arasında) değerleri incelendiğinde, verilerin normale yakın bir dağılım sergilediği görülmektedir. İleri Düzey Okuma Farkındalık Ölçeği'nde hem deney hem kontrol grubunda öntest (p=,704; p=,365), sontest (p=,548; p=,393) ve izleme testi (p=,995; p=,694) sonuçları p>,05 bulunmuş ve normallik varsayımı sağlanmıştır. Çarpıklık değerleri –0,33 ile 0,62, basıklık değerleri –0,54 ile 0,84 arasında değişmektedir. Bu sonuçlar, ileri düzey okuma puanlarının normal dağılım varsayımını karşıladığını göstermektedir.

Sonuç olarak bazı ölçümlerde Shapiro-Wilk testi p<,05 ile normallik varsayımı tam olarak sağlanmamış olsa da tüm değişkenlerde çarpıklık ve basıklık değerlerinin ±2 aralığında bulunması dağılımın normale yakın kabul edilebileceğini göstermektedir. Bu nedenle araştırmada karma bir yaklaşım benimsenmiştir. Parametrik test varsayımının karşılandığı durumlarda bağımsız örneklemler t-testi, ilişkili örneklemler t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Normallik varsayımının sağlanmadığı durumlarda ise Mann-Whitney U ve Friedman testlerinden yararlanılmıştır. Anlamlı farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla uygun post hoc testler (Tukey, LSD) kullanılmıştır. Tüm analizlerde anlamlılık düzeyi p<0,05 olarak kabul edilmiştir.

Bu araştırma, Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 02.10.2024 tarihli (Toplantı No: 16) toplantıda değerlendirilmiş ve etik açıdan uygun bulunmuştur.

4. Bulgular

Tablo 1'de deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesindeki düzeylerinin birbirine denk olup olmadığını belirlemek amacıyla ön test ortalama sonuçları verilmiştir.

Tablo 1

Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarına İlişkin Karşılaştırma Sonuçları

Boyut	Test	Deney Ort. (SS)	Kontrol Ort. (SS)	Test İstatistiği	p
Problem çözme	Mann-Whitney U	2,89 (,38)	2,86 (,34)	U = 267,50	,382
Demokratik tutum	Mann-Whitney U	3,62 (,42)	3,45 (,51)	U = 257,50	,285
Eleştirel okuma	Mann-Whitney U	3,16 (,52)	3,16 (,38)	U = 287,00	,620
İleri düzey okuma	t-testi	3,33 (,69)	3,15 (,50)	t(48) = 1,01	,160

Not: Deney ve kontrol gruplarının her birinde N = 25'tir.

Tablo 1'de deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucunda; problem çözme [Deney Ort. = 2,89, SS = ,38; Kontrol Ort. = 2,86, SS = ,34; U = 267,500, p > ,05], demokratik tutum [Deney Ort, = 3,62, SS = ,42; Kontrol Ort. = 3,45, SS = ,51; U = 257,500, p > ,05] ve eleştirel okuma [Deney Ort. = 3,16, SS = ,52; Kontrol Ort. = 3,16, SS = ,38; U = 287,000, p > ,05] boyutlarında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Benzer şekilde ileri düzey okuma boyutuna ilişkin yapılan bağımsız örneklemler t testi sonucunda da deney (Ort. = 3,33, SS = ,69) ve kontrol (Ort. = 3,15, SS = ,50) grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir [t(48) = 1,01, p > ,05]. Bu bulgular deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesinde problem çözme, demokratik tutum, eleştirel okuma ve ileri düzey okuma becerileri bakımından denk özelliklere sahip olduğunu göstermektedir. Tablo 2'de deney ve kontrol grubunun ön test-son test-izleme testi ortalaması grup içi karşılaştırması verilmiştir.

Tablo 2

Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test-Son Test-İzleme Testi Ortalaması Grup İçi Karşılaştırması

Boyut	Grup	Öntest Ort.	Sontest Ort.	İzleme Ort.	Test Sonucu (p)
Problem Çözme	Deney	2,90	2,97	2,89	$\chi^2(2)=2,674$, $p=,263$
	Kontrol	2,86	2,92	2,95	$\chi^2(2)=2,543$, $p=,280$
Demokratik Tutum	Deney	3,62	3,53	3,75	$\chi^2(2)=3,892$, $p=,143$
	Kontrol	3,45	3,54	3,62	$\chi^2(2)=,409$, $p=,815$
Eleştirel Okuma	Deney	3,16	3,55	3,52	$\chi^2(2)=5,093$, $p=,078$
	Kontrol	3,16	3,19	3,25	$\chi^2(2)=1,326$, $p=,515$
İleri Düzey Okuma	Deney	3,33	3,53	3,66	Ön–Son $p=,243$, Son–İzleme $p=,080$, Ön–İzleme $p=,089$
	Kontrol	3,15	2,97	2,97	Ön–Son $p=,214$, Son–İzleme $p=1,000$, Ön–İzleme $p=,264$

Tablo 2'deki Friedman testleri deney grubunda problem çözme [$\chi^2(2)=2,674$, p=,263], demokratik tutum [$\chi^2(2)=3,892$, p=,143] ve eleştirel okuma [$\chi^2(2)=5,093$, p=,078] puanlarında; kontrol grubunda ise problem çözme [$\chi^2(2)=2,543$, p=,280], demokratik tutum [$\chi^2(2)=,409$, p=,815] ve eleştirel okuma [$\chi^2(2)=1,326$, p=,515] puanlarında üç ölçüm arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığını göstermiştir. İleri düzey okuma için eşleştirilmiş t testleri de deney grubunda öntest–sontest (p=,243), sontest–izleme (p=,080) ve öntest–izleme (p=,089) karşılaştırmalarında anlamlı bir fark olmadığını ancak son iki karşılaştırmada artış eğilimi bulunduğunu göstermiştir. Kontrol grubunda ise öntest–sontest (p=,214), sontest–izleme (p=1,000) ve öntest–izleme (p=,264) farkları anlamlı değildir. Tablo 3'de deney ve kontrol grubunun ön test-son test-izleme testi ortalaması gruplar arası karşılaştırması verilmiştir.

Tablo 3

Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test-Son Test-İzleme Testi Ortalaması Gruplar Arası Karşılaştırması

Boyut – Ölçüm	Deney Ort.	Kontrol Ort.	Test	p (2-tailed)	Cohen's d	Yorum
Sontest Problem Çözme	2,97	2,92	U=286,0	,606	0,15 (küçük)	Fark yok
Sontest Demokratik Tutum	3,53	3,54	U=308,5	,938	0,02 (yok)	Fark yok
Sontest Eleştirel Okuma	3,55	3,19	U=106,5	<,001	1,36 (çok büyük)	Deney>Kontrol
İzleme Problem Çözme	2,89	2,95	U=257,0	,280	0,31 (küçük)	Fark yok
İzleme Demokratik Tutum	3,75	3,62	U=245,0	,190	0,38 (küçük-orta)	Fark yok
İzleme Eleştirel Okuma	3,52	3,25	U=166,0	,004	0,88 (büyük)	Deney>Kontrol
Sontest İleri Düzey Okuma	3,53	2,97	t(48)=3,495	,001	0,99 (büyük)	Deney>Kontrol

Tablo 3'de problem çözme ve demokratik tutum boyutlarında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamış (p>,05), her iki boyutta da etki büyüklüklerinin küçük düzeyde olduğu belirlenmiştir (d=0,15–0,38), Eleştirel okuma boyutunda ise deney grubu lehine güçlü farklılıklar ortaya çıkmıştır. Özellikle sontestte farkın oldukça büyük olduğu görülmüş (p<,001, d=1,36), izleme testinde de anlamlı ve büyük düzeyde bir farklılık tespit edilmiştir (p=,004, d=0,88). İleri düzey okuma boyutunda da sontestte deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuş (p=,001) ve bu farkın büyük etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir (p=,001, d=0,99). Genel olarak bu sonuçlar deney grubunun özellikle eleştirel okuma ve ileri düzey okuma becerilerinde kontrol grubuna kıyasla istatistiksel açıdan anlamlı ve güçlü bir gelişim gösterdiğini ortaya koymaktadır. Son test ve izleme testi karşılaştırmalarında deney ve kontrol grupları arasında problem çözme becerileri açısından anlamlı bir farklılık bulunmamış, etki büyüklükleri de küçük düzeyde kalmıştır. Bu sonuç P4C'nin kısa süreli uygulamalarda öğrencilerin problem çözme becerileri üzerinde belirgin bir fark yaratmadığını göstermektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada Türkçe dersinde uygulanan P4C temelli okuma etkinliklerinin öğrencilerin problem çözme becerileri, demokratik tutumları, eleştirel okuma becerileri ve ileri düzey okuma farkındalıkları üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Elde edilen bulgular P4C'nin özellikle eleştirel okuma ve ileri düzey okuma farkındalıklarında öğrenciler üzerinde güçlü ve kalıcı katkılar sağladığını ortaya koymuştur. Deney grubunda eleştirel okuma becerileri hem son testte hem de izleme testinde anlamlı düzeyde artış göstermiş, bu da yöntemin yalnızca kısa vadeli değil aynı zamanda kalıcı öğrenme sağladığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde ileri düzey okuma farkındalıklarında da deney grubu lehine anlamlı ve büyük etki büyüklüğüne sahip gelişmeler elde edilmiş, bu gelişmelerin izleme testinde de devam ettiği belirlenmiştir. Buna karşılık demokratik tutumlarda anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Bu bulgu demokratik değerlerin kısa süreli uygulamalarla değişmesinin zor olabileceğini; uzun vadeli, planlı ve okul iklimiyle desteklenen süreçlere ihtiyaç duyulabileceğini düşündürmektedir. Problem çözme becerileri açısından ise deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılıklar saptanmamıştır. Bu bulgu, P4C temelli uygulamaların problem çözme becerileri üzerindeki etkilerinin ortaya çıkması için daha uzun süreli ve yoğun bir uygulama sürecine ihtiyaç duyulabileceğini düşündürmekle birlikte, kontrol grubunda yürütülen öğretim sürecinin de bu becerileri destekleyici nitelikte olmuş olabileceği ve bunun gruplar arasında anlamlı bir fark oluşmamasında etkili olabileceği şeklinde değerlendirilebilir. Işıklar ve Öztürk (2022), P4C temelli öğretimin 5–6 yaş çocukların problem çözme becerilerinde gelişim sağladığını, ancak gruplar arası farkın sınırlı kaldığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Balcı ve Eryılmaz (2024), P4C etkinliklerinin problem çözme ve yaratıcılık becerilerini olumlu yönde desteklediğini ifade etmiştir. Choobforoushzadeh vd. (2023) ise P4C'nin mantıksal düşünme, bilişsel esneklik ve yaratıcılık üzerinde anlamlı katkılar sağladığını ortaya koymuştur. Bununla birlikte Çimşir'in (2024) çalışmasında Hârezmî Eğitim Modeli'nin bazı alt boyutlarda anlamlı farklar yarattığı, bazılarında ise yaratmadığı belirlenmiştir. Bu durum problem çözme becerilerinin gelişiminde uygulama süresi, yöntem ve sınıf iklimi gibi değişkenlerin belirleyici olabileceğini düşündürmektedir. Demokratik tutumlar açısından değerlendirildiğinde Masi ve Santi (2016) ile Michaud (2020), P4C'nin dinleme, eşitlik ve katılım gibi demokratik değerleri desteklediğini belirtmiştir. Akar ve Uluçınar (2023), öğrencilerin okulda görüşlerini ifade edebilmelerinin demokratik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini vurgulamış; İmir ve Tuğrul (2023) ise öğretmenlerin P4C uygulamalarıyla daha demokratik, katılımcı ve çocuk merkezli tutumlar geliştirdiklerini ortaya koymuştur. Buna karşın Konak ve Bulut (2016), yapılandırmacı etkinliklerin bazı demokratik alt boyutlarda etkili olurken bazı boyutlarda anlamlı fark yaratmadığını belirtmiş; Asgari vd. (2023) de ortaokul öğrencileriyle yaptıkları çalışmada P4C uygulamalarının empati, bakış açısı ve sosyal-duygusal yeterliliklerde anlamlı bir fark oluşturmadığını saptamıştır. Eleştirel okuma ve üst düzey okuma becerilerine ilişkin bulgular incelendiğinde Farieta ve Delprato (2024), P4C'nin eleştirel okuma becerilerini anlamlı biçimde geliştirdiğini; Serin (2023), öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve eleştirel okuma özyeterliklerinde artış sağladığını; Lam (2021, 2023) ise P4C programlarının çocukların eleştirel okuryazarlık ve yansıtıcı düşünme becerilerini desteklediğini ortaya

koymuştur. Karasakaloğlu ve Bulut (2012) da kurmaca metinlerle yürütülen çalışmaların öğrencilerin eleştirel okuma becerilerinde anlamlı artışlar sağladığını belirtmiştir. Bu bulgular P4C'nin eleştirel okuma becerilerini hem kısa vadede hem de uzun vadede etkili biçimde geliştirdiğini göstermektedir. Üstbilişsel farkındalık boyutunda ise Şişman vd. (2023), P4C'nin üstbilişsel farkındalık düzeyini artırdığını; Mehnehj vd. (2020), üstbilişsel bilinçte olumlu gelişmeler sağlandığını; Abdelghani vd. (2023), üstbilişsel becerilere dayalı atölyelerin okuma sürecindeki farkındalığı artırdığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Duman ve Arsal (2015), bilişsel ve üstbilişsel okuma stratejilerinin öğrencilerin okuduğunu anlama ve üstbilişsel farkındalık düzeylerine anlamlı katkılar sağladığını belirtmiştir. Bu kapsamda genel olarak elde edilen bulguların literatürle büyük ölçüde örtüştüğü söylenebilir.

Genel olarak değerlendirildiğinde P4C temelli okuma etkinlikleri öğrencilerin eleştirel düşünme, metinle etkileşim ve üst düzey okuma farkındalıklarında önemli kazanımlar sağlamaktadır. Ancak demokratik tutumların ve problem çözme becerilerinin gelişimi için süre, kapsam ve öğrenme ortamı gibi koşulların belirleyici olduğu anlaşılmaktadır.

- Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda P4C etkinliklerinin Türkçe derslerinde düzenli olarak yer almasının öğrencilerin üst düzey okuma ve düşünme becerilerinin desteklenmesi açısından önemli olduğu söylenebilir. Demokratik tutum ve problem çözme becerilerinin gelişebilmesi için bu tür etkinliklerin kısa süreli uygulamalarla sınırlı kalmaması, uzun vadeli ve planlı şekilde yürütülmesi gerekmektedir.
- P4C'nin etkili biçimde uygulanabilmesi için öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi, sınıf ortamlarının ise katılım, eşitlik, birlikte düşünme ve düşünceye saygı gibi değerleri destekleyecek şekilde yapılandırılması önem arz etmektedir.
- Bunun yanı sıra etkinliklerin yalnızca akademik değil; sosyal, duyuşsal ve yaratıcı becerileri de kapsayacak biçimde çeşitlendirilmesi öğrencilerin çok yönlü gelişimlerine katkı sağlayacaktır.
- Ayrıca farklı yaş gruplarında ve eğitim kademelerinde yapılacak uygulamalarla yöntemin genellenebilirliği artırılabilir ve P4C'nin eğitim sistemine entegrasyonu daha güçlü bir biçimde gerçekleştirilebilir.

Kaynakça

Abdelghani, R., Law, E., Desvaux, C., Oudeyer, P. Y., & Sauzeon, H. (2023). *Interactive environments for training children's curiosity through the practice of metacognitive skills: A pilot study*. 28 Eylül 2025'te https://arxiv.org/pdf/2403.08397 adresinden alındı.

Akan, R., & Bilgin, A. (2022). Türkiye'deki eğitim kurumlarında uygulanan çocuklar için felsefe program uygulamalarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, *21*(2), 560-592. https://doi.org/10.20981/kaygi.1090736

Akar, C., & Uluçınar, U. (2023). A scale development study on democratic attitude among third and fourth grade students. *Journal of Pedagogical Research, 7*(4), 203-216. https://doi.org/10.33902/JPR.202320926

Akbaba, R. S. (2020). *Yaratıcı yazma çalışmalarının öyküleyici metin yazma becerisine ve ileri okuma farkındalığına etkisi* [Doktora tezi]. Fırat Üniversitesi.

Allen, A. (2022). An introduction to constructivism: Its theoretical roots and impact on contemporary education. *Journal of Learning Design and Leadership, 1*(1), 1-11.

Asgari, M., Whitehead, J., Reichl, K., & Weber, B. (2023). The impact of P4C on middle school students' empathy, perspective-taking, and autonomy: Preliminary outcomes. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis, 43*(1), 26-44.

Balcı, E., & Eryılmaz, R. (2024). The impact of P4C activities on enhancing the speaking skills of gifted students. *Frontiers in Psychology, 15*, 1-11. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1451532

Bobkina, J., & Stefanova, S. (2016). Literature and critical literacy pedagogy in the EFL classroom: Towards a model of teaching critical thinking skills. *Studies in Second Language Learning and Teaching, 6*(4), 677-696. http://dx.doi.org/10.14746/ssllt.2016.6.4.6

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

Castleberry, J. B., & Clark, K. M. (2020). Expanding the facilitator's toolbox: Vygotskian mediation in philosophy for children. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis, 40*(2), 44-58.

Choobforoushzadeh, A., Saberifard, M., Mohammadpanah, A., & Shirovi, E. (2023). The effectiveness of philosophy education on cognitive flexibility and reasoning skills in children. *Quarterly Journal of Child Mental Health, 10*(1), 93-107.

Cohan, A., & Howlett, C. F. (2019). *The historic link between Horace Mann and John Dewey in support of public schooling: A lesson in democracy*. Molloy University Press.

Çiftçi, S., Yayla, A., & Sağlam, A. (2021). 21. yüzyıl becerileri bağlamında öğrenci, öğretmen ve eğitim ortamları. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 718-734. https://doi.org/10.29000/rumelide.995863

Çimşir, S. (2024). Hârezmî Eğitim Modeli'nin ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerisi ve başarı algısına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*(2), 1017-1052.

Daniel, M. F., & Gagnon, M. (2011). Developmental process of dialogical critical thinking in groups of pupils aged 4 to 12 years. *Creative Education, 2*(5), 418-428. http://dx.doi.org/10.4236/ce.2011.25061

Demir, S., Vatansever, E., & Okumuş, K. (2022). Teacher education with a distance education model in the period of pandemic: P4C philosophy for children. *International Journal*

of Contemporary Approaches in Education, 1(1), 54-73. http://dx.doi.org/10.29329/ijcae.2022.499.4

Dewey, J. (2024). *Democracy and education*. Columbia University Press.

Duman, M., & Arsal, Z. (2015). Türkçe dersinde bilişsel farkındalık okuma stratejileri öğretiminin etkililiği. *Milli Eğitim Dergisi, 45*(206), 5-15.

Emiljanowicz, P., Levin, M., Carson, J., Landry, J., Lieres, B., & Chakraborty, C. (2025). Democratic pedagogies: What are they and why do we need them?. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 1-11. https://doi.org/10.1080/15505170.2025.2517044

Farieta, A., & Delprato, M. (2024). The effect of philosophy on critical reading: Evidence from initial teacher education in Colombia. *International Journal of Educational Development, 104*, 1-16. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102974

Fleming, T. (2006). *The university and democracy: Habermas, adult learning and learning society*. Maynooth University Press.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.

Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press.

Funston, J. (2017). Toward a critical philosophy for children. *PSU McNair Scholars Online Journal, 11*(1), 1-17. http://dx.doi.org/10.15760/mcnair.2017.05

Garratt, D., & Piper, H. (2012). Citizenship education and philosophical enquiry: Putting thinking back into practice. *Education, Citizenship and Social Justice, 7*(1), 71-84. https://doi.org/10.1177/1746197911432592

Ghimire, N., & Mokhtari, K. (2025). Evaluating the predictive power of metacognitive reading strategies across diverse educational contexts. *Large-scale Assessments in Education, 13*(1), 1-33. http://dx.doi.org/10.1186/s40536-025-00240-3

Giroux, H. (2015). *Schooling and the struggle for public life: Democracy's promise and education's challenge*. Routledge.

Giroux, H., Freire, P., & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. Taylor & Francis.

Gorard, S., Siddiqui, N., & See, B. H. (2017). Can Philosophy for Children improve primary school attainment?. *Journal of Philosophy of Education, 51*(1), 5-22. https://doi.org/10.1111/1467-9752.12227

Gök, S., & Akar, H. (2023). Being a pioneering alternative school in Turkey: Values, pedagogical practices, and challenges. *Education and Science, 48*(216), 139-160. https://doi.org/10.15390/EB.2023.11778

Gömleksiz, M. K. (1993). *Öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin demokratik tutumlar ve erişiye etkisi* [Doktora tezi]. Çukurova Üniversitesi.

Habermas, J. (1991). *The structural transformation of the public sphere: An inquiry into a category of bourgeois society*. MIT Press.

Heid, H., Jüttler, M., & Karner, T. (2023). Participation in the classroom as a basis for democracy education? A conceptual analysis of the concept of student participation. *Frontiers in Political Science, 5,* 1-10. https://doi.org/10.3389/fpos.2023.1225620

Işıklar, S., & Öztürk, Y. A. (2022). The effect of philosophy for children (P4C) curriculum on critical thinking through philosophical inquiry and problem solving skills. *International Journal of Contemporary Educational Research, 9*(1), 130-142. https://doi.org/10.33200/ijcer.942575

İmir, H. M., & Tuğrul, B. (2023). Empowering with reggio-inspired documentation: Fostering child-centred and democratic attitudes among preschool teachers. *Journal of Ahmet Kelesoglu Educational Faculty, 5*(3), 1358-1372.

Jasinski, I. (2018). *The use of philosophy with children as a pedagogical practice* [Doctoral thesis]. Montclair State University.

Jirasek, I., & Jagerova, K. (2024). Czech primary school teachers' experience with P4C approach. *Cambridge Journal of Education, 54*(1), 37-52. https://doi.org/10.1080/0305764X.2023.2255540

Johnson, W. F., Vlach, S. K., & Leija, M. (2025). Enacting reading comprehension: Using diverse literature to engage children's critical, sociopolitical knowledge. *Reading Research Quarterly, 60*(1), 1-22. https://doi.org/10.1002/rrq.584

Joubert, I., Botha, A., & Hugo, A. (2016). Children's perceptions of democratic values: Implications for democratic citizen education. *South African Journal of Childhood Education, 6*(1), 1-8. https://hdl.handle.net/10520/EJC-4c15d4729

Kamagi, S. (2020). A study on students' ability in literal and inferential comprehension of English texts. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches, 3*(2), 140-144.

Karadeniz, A. (2014). Eleştirel okuma özyeterlilik algısı ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Bartın University Journal of Faculty of Education, 3*(1), 113-140.

Karasakaloğlu, N., & Bulut, B. (2012). Kurmaca metinlerin eleştirel okuma becerisini geliştirme aracı olarak kullanılması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (33), 95-106.

Karner, T., & Schneider, G. (2024). A scoping review on the hidden curriculum in education. *Global Perspectives, 1*, 1-29. https://doi.org/10.56395/recap.v1i1.1

Kohan, W. O. (2018). Paulo Freire and philosophy for children: A critical dialogue. *Studies in Philosophy and Education, 37*(6), 615-629. https://link.springer.com/article/10.1007/s11217-018-9613-8

Konak, A., & Bulut, Ü. (2016). İlköğretim 6. sınıf görsel sanatlar eğitimi ders içi etkinliklerinin öğrencilerin demokratik tutumlarına etkisi. *Kesit Akademi Dergisi*, (6), 122-143.

Kulkul, Y. (2022). *İlköğretim 3. sınıf müfredatının Çocuklar İçin Felsefe (P4C) metoduna göre incelemesi* [Yüksek lisans tezi]. İbn Haldun Üniversitesi.

Lam, C. M. (2021). The impact of philosophy for children on teachers' professional development. *Teachers and Teaching, 27*(7), 642-655. https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1986693

Lam, C. M. (2023). A philosophy for children approach to professional development of teachers. *Cambridge Journal of Education, 53*(1), 1-17. https://doi.org/10.1080/0305764X.2022.2056143

Lipman, M. (1991). *Thinking in education*. Cambridge University Press.

Lopez, X., & Kalogirou, T. (2024). Critical pedagogy in literary education: Reading the word to read the world. *Journal of Literary Education*, (8), 1-7. https://doi.org/10.7203/JLE.8.30026

Masi, D., & Santi, M. (2016). Learning democratic thinking: A curriculum to philosophy for children as citizens. *Journal of Curriculum Studies, 48*(1), 136-150. https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1088064

McLaughlin, M., & DeVoogd, G. (2004). Critical literacy as comprehension: Expanding reader response. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 48*(1), 52-62. https://doi.org/10.1598/JAAL.48.1.5

McNamara, D. S., Ferstl, E. C., Foltz, P. W., & Jones, M. N. (2024). Introduction: Special issue in honor of Walter Kintsch. *Discourse Processes, 61*(7), 281-284. https://doi.org/10.1080/0163853X.2024.2371749

Mehnehj, T., Yamini, M., & Mahdian, H. (2020). The effect of teaching philosophy on metacognitive and irrational beliefs of male students of elementary school. *Journal of Research and Health, 10*(3), 183-192. http://dx.doi.org/10.32598/JRH.10.3.1642.1

Michaud, O. (2020). What kind of citizen is philosophy for children educating? What kind of citizen should it be educating?. *Philosophical Inquiry in Education, 27*(1), 31-45. https://doi.org/10.7202/1070276ar

Mohamed, R. A. (2023). Reciprocal Teaching as a cognitive and metacognitive strategy in promoting Saudi University students' reading comprehension. *Open Education Studies, 5*(1), 1-18.

Murphy, M., & Fleming, T. (2010). *Habermas, critical theory and education*. Routledge.

Nalliveettil, G. M. (2021). Examining the effectiveness of think-aloud procedure and reading strategy inventory: Insights from reading process research. *Journal of Language Teaching and Research, 12*(6), 899-910. https://doi.org/10.17507/jltr.1206.06

Omodan, T. C., Tsotetsi, C. T., & Makhasane, S. D. (2025). Implementation of democratic classroom management at a university: Practices and perceptions. *Interdisciplinary Journal of Education Research*, *7*(1), 1-17. https://doi.org/10.38140/ijer-2025.vol7.1.02

Özcan, S., Sallabaş, M. E., & Akgül, S. (2022). Okuma eğitiminde P4C temelli soru sorma eğitiminin işbirlikli öğrenmeye etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *10*(2), 327-346. https://doi.org/10.16916/aded.1076737

Pena, C., & Rojas, M. J. (2021). Levels of reading comprehension in higher education: Systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, *12*, 1-11. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.712901

Serin, N. (2023). The effect of philosophy for P4C on preservice teachers'attitudes to critical thinking and perception of critical reading self-efficacy. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, *8*(20), 384-415. http://dx.doi.org/10.35826/ijoecc.651

Serin, O., Serin, N. B., & Saygılı, G. (2010). Developing problem solving inventory for children at the level of primary education (PSIC). *Elementary Education Online*, *9*(2), 446-458.

Shih, Y. H. (2024). Learning for democracy: Some inspiration from John Dewey's idea of democracy. *Frontiers in Political Science*, *6*, 1-4. https://doi.org/10.3389/fpos.2024.1429685

Subekti, A. S. (2020). Critical literacy: A universal tool to empower English teachers and learners. *Journal of English Language Education*, *3*(2), 36-43. https://doi.org/10.25078/yb.v3i2.2119

Şişman, Z. B., Ünlü, İ., & Kaşkaya, A. (2023). The effect of P4C application in the philosophy for children education program on the metacognitive awareness of secondary school 5th grade students. *International Journal of Education, Technology and Science*, *3*(3), 406-426.

Tiryaki, R., & Can, S. C. (2024). Okuduğunu anlama sorularının farklı taksonomilere göre incelenmesi. *Dil Dergisi*, *175*(1), 50-81. https://doi.org/10.33690/dilder.1490366

Tor, D. (2023). Türkiye'de çocuklar için felsefe (P4C) uygulamalarına yönelik araştırmaların incelenmesi: Sistematik derleme. *Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, *22*(3), 703-740. https://doi.org/10.20981/kaygi.1347085

Toraman, K. D., & Kılıç, F. (2024). Türkiye'deki çocuklar için felsefe (P4C) konulu lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizi (2008-2024). *Trakya Eğitim Dergisi*, *14*, 94-117. https://doi.org/10.24315/tred.1513501

Tunçdemir, T. B., Burroughs, M. D., & Moore, G. (2022). Effects of philosophical ethics in early childhood on preschool children's social–emotional competence and theory of mind. *International Journal of Child Care and Education Policy*, *16*(1), 1-19. http://dx.doi.org/10.1186/s40723-022-00098-w

Ünal, U., & Güneş, G. (2024). The effect of P4C activities on the development of moral perception and social rules of preschool children. *Journal of Childhood, Education & Society*, *5*(2), 238-255. https://doi.org/10.37291/2717638X.202452392

Vazquez, M., & Webster, D. (2024). Case-based reasoning in educational ethics: Phronesis and epistemic blinders. *Educational Theory*, *74*(4), 492-511. https://doi.org/10.1111/edth.12656

Vieno, A., Perkins, D. D., Smith, T. M., & Santinello, M. (2005). Democratic school climate and sense of community in school: A multilevel analysis. *American Journal of Community Psychology*, *36*(4), 327-341. https://doi.org/10.1007/s10464-005-8629-8

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Harvard University Press.

Wahab, M. K., Zulkifli, H., & Razak, K. (2022). Impact of philosophy for children and its challenges: A systematic review. *Children*, *9*(11), 1-14. https://doi.org/10.3390/children9111671

Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, *41*(2), 237-269. https://doi.org/10.3102/00028312041002237

Williams, M. K. (2017). John Dewey in the 21st century. *Journal of Inquiry and Action in Education*, *9*(1), 91-102.

Xu, A. (2022). The importance of philosophy for children. *International Journal of New Developments in Education*, *4*(7), 21-34. https://dx.doi.org/10.25236/IJNDE.2022.040705

Yan, S., Walters, L. M., Wang, Z., & Wang, C. C. (2018). Meta-analysis of the effectiveness of philosophy for children programs on students' cognitive outcomes. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, *39*(1), 13-33.

Zoabi, M., & Lobont, F. (2022). The P4C approach as a promoter of dialogical creative thinking based on the teachers' perception. *Interdisciplinary Research in Counseling, Ethics and Philosophy*, *2*(6), 1-26.

Makaleye Katkı Oranı Beyanı:
1. yazar katkı oranı: %60
2. yazar katkı oranı: %40

Çıkar Çatışması Beyanı:
Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Etik Beyanı:
Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"nde belirtilen kurallara uyulduğunu, "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler"e dayalı hiçbir işlem yapılmadığını ve etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı:
Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

Etik Kurul İzni Beyanı:
Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu, Tarih: 02.10.2024, Sayı: 16

Veri Kullanılabilirliği Beyanı:
Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yapay Zekâ Kullanımı Beyanı:
Yazma yardımı için yapay zekânın kullanılmadığını beyan ederiz.

Telif Hakları Beyanı:
Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisinde yayımlanan çalışmalar Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Extended Abstract

Philosophy for Children (P4C) is an educational approach designed to encourage children to think critically, question assumptions, communicate respectfully, and participate democratically in classroom life. It is grounded in the idea that philosophical inquiry can foster social, cognitive, and democratic development by creating a community of inquiry in which dialogue, reasoning, equality, and attentive listening are central. In recent years, P4C has gained increasing attention for its potential to nurture democratic attitudes and higher-order literacy skills, especially in educational contexts where the aim extends beyond knowledge transmission to include values such as participation, respect for diversity, and critical thinking.

Within this framework, the present study investigated the effects of P4C-based activities integrated into Turkish language lessons on seventh-grade students' democratic attitudes and higher-order reading skills, specifically problem-solving, critical reading, and advanced reading awareness. Employing a quasi-experimental design with experimental and control groups, the study introduced P4C-enriched instruction to the experimental group, while the control group continued with traditional methods. Data were collected using the Democratic Attitude Scale toward the Classroom Environment, the Problem Solving Inventory for Children, the Critical Reading Self-Efficacy Perception Scale, and the Advanced Reading Awareness Scale, all administered as pre-tests, post-tests, and follow-up tests. Statistical analyses were conducted to identify significant differences across stages and between groups.

Post-test and follow-up results showed no statistically significant group differences in democratic attitudes or problem-solving skills, but they revealed significant gains in critical reading and advanced reading awareness for the experimental group. In terms of democratic attitudes, there was no statistically significant overall difference between the two groups. Within the experimental group, however, a noticeable upward trend emerged in the dimension of equality, suggesting that P4C may contribute to students' sense of fairness and equal participation in classroom interactions. The control group, by contrast, remained largely stable, indicating that traditional teaching practices may not, by themselves, foster democratic values without intentional and participatory methods.

Regarding problem-solving skills, neither the experimental nor the control group demonstrated statistically significant changes across the testing stages. The experimental group showed slight, non-significant increases in confidence and minor fluctuations in other

sub-dimensions, but no meaningful improvements were observed overall. This suggests that short-term interventions may be insufficient to bring about measurable gains in students' problem-solving abilities, which may require more extended and systematic implementation.

The most striking results were observed in the area of critical reading. The experimental group achieved significant gains across all sub-dimensions, including questioning, analysis, evaluation, identifying similarities and differences, and making inferences. Through P4C activities, students engaged in higher-order cognitive processes during reading, developing the capacity to question, analyze, and evaluate texts more critically and analytically. By comparison, the control group demonstrated only minimal and inconsistent progress, underscoring the added value of dialogic and inquiry-based instruction for cultivating reflective and analytical reading skills.

Advanced reading awareness also improved significantly in the experimental group, particularly in the use of reading strategies. In the post-test, the experimental group outperformed the control group with a large effect size, and this positive trend continued in the follow-up test. These findings indicate that P4C contributes to students' use of metacognitive reading strategies and their ability to evaluate the reading process. The control group, meanwhile, remained largely stable across all dimensions, showing no meaningful changes. These outcomes indicate that P4C activities not only support comprehension but also enhance metacognitive awareness, helping students monitor and reflect on their own reading processes.

Overall, the findings suggest that the short-term implementation of P4C can successfully strengthen students' critical reading skills and advanced reading awareness, while its effects on democratic attitudes and problem-solving skills remain limited in the short run. This limitation implies that democratic dispositions and problem-solving abilities may require longer-term, consistent, and systematic interventions supported by classroom climate and teacher–student interactions. While P4C can be regarded as a valuable tool for fostering equality, inquiry, and dialogue, the development of democratic values likely demands broader and more sustained educational practices.

In conclusion, the study demonstrates that P4C has significant potential to enhance higher-order cognitive and literacy skills among middle school students, particularly in educational settings where traditional teaching alone does not adequately foster such competencies. Although changes in democratic attitudes were not statistically significant, the upward trend in the equality dimension is noteworthy and signals the promise of P4C when implemented over extended periods and supported by a positive school climate. Future research should therefore lengthen the duration of interventions, include more diverse and larger student samples, and examine the interaction between P4C practices and overall school culture in shaping democratic dispositions. By embedding philosophical inquiry into everyday lessons, educators can cultivate more participatory, reflective, and empowering learning environments that prepare students not only for academic success but also for active and responsible citizenship.

Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi, 2026, 6(1); 166-192

İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE YAPAY ZEKÂ UYGULAMALARININ OLUŞTURDUĞU GÖRSELLERİN KÜLTÜR AKTARIMI BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

Araştırma Makalesi

Durmuş Barış KIR*

Geliş Tarihi: 02.11.2025 | **Kabul Tarihi:** 27.02.2026 | **Yayın Tarihi:** 27.04.2026

Özet: Bu araştırmanın amacı, üretken yapay zekâ (ÜYZ) uygulamalarının oluşturduğu görsellerin ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarımı bağlamında kullanılabilirliğini incelemektir. Çalışma, nitel araştırma yöntemiyle ve betimsel araştırma modeli doğrultusunda desenlenmiştir. Araştırmada ikisi genel amaçlı ÜYZ (ChatGPT, Gemini) ve ikisi görsel üretim amaçlı ÜYZ (DeepAI, NightCafe) olmak üzere toplam dört uygulama kullanılmıştır. Araştırmada öncelikle tematik bir yapı oluşturularak Türk kültürüne ait on sekiz öge belirlenmiş; belirlenen bu ögelere ilişkin yönlendirmeler ÜYZ uygulamalarına girilmiş ve görseller elde edilmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Türk Kültürü Görsel Analiz Formu (TKGAF) kullanılmıştır. Elde edilen görseller, alan uzmanı beş akademisyen tarafından bu form aracılığıyla değerlendirilmiştir. Veriler hem nicel hem de nitel analiz teknikleriyle çözümlenmiştir. Frekans ve yüzde analizleri ChatGPT'nin %82,2 ile en yüksek başarıya sahip olduğunu, ardından %70 oranıyla Gemini'ın geldiğini; DeepAI (%11,1) ve NightCafe'nin (%6,7) ise oldukça düşük performans sergilediğini ortaya koymuştur. İçerik analizi sonuçları ise özellikle ChatGPT'nin somut ve nesnel ögelerde güçlü bir performans sergilediğini ancak soyut ve figüratif ögelerde hata eğilimi taşıdığını göstermiştir. Gemini ikinci sırada yer almakla birlikte bazı ögelerde metinsel içerik ve bağlam hataları yer almıştır. DeepAI ve NightCafe ise çoğunlukla yanlış betimleme ve gerçeklikten sapma kaynaklı sorunlarla öne çıkmıştır. Bulgular; genel amaçlı ÜYZ uygulamalarının görsel üretim amaçlı modellere kıyasla kültürel ögeleri daha doğru yansıtabildiğini ancak tüm ÜYZ araçlarının kültür aktarımı bağlamında kullanılmadan önce uzman denetimine ihtiyaç duyduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: İkinci dil olarak Türkçe öğretimi, kültür aktarımı, Türk kültürü, üretken yapay zekâ, yapay zekâ uygulamaları.

AN EXAMINATION OF AI-GENERATED VISUALS IN THE CONTEXT OF CULTURAL TRANSMISSION IN TEACHING TURKISH AS A SECOND LANGUAGE

Research Article

Received: 02.11.2025 | **Accepted:** 27.02.2026 | **Published:** 27.04.2026

Abstract: The aim of this study is to examine the potential use of visuals generated by generative artificial intelligence (GenAI) applications in the context of cultural transmission in teaching Turkish as a second language. The study was designed within the framework of a qualitative research approach and a descriptive research design. A total of four applications were used in the study, including two general-purpose GenAI tools (ChatGPT and Gemini) and two GenAI tools designed for image generation (DeepAI and NightCafe). In the first stage of the study, a thematic framework was established, and eighteen elements representing Turkish culture were identified. Prompts related to these cultural elements were input into the GenAI applications, and and corresponding visuals were generated. The data collection instrument was the Turkish Culture Visual Analysis Form (TCVAF), developed by the researcher. The generated visuals were evaluated using this form by five academic experts in the field. The data were analyzed using both quantitative and qualitative analysis techniques. Frequency and percentage analyses revealed that ChatGPT achieved the highest performance rate (82.2%), followed by Gemini (70%), while DeepAI (11.1%) and NightCafe (6.7%) demonstrated notably low

* Dr. Öğr. Üyesi; Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı; dbkir@yildiz.edu.tr 0000-0002-9305-5865

Kır, D. B. (2026). İkinci dil olarak Türkçe öğretiminde yapay zekâ uygulamalarının oluşturduğu görsellerin kültür aktarımı bağlamında incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi (UTÖAD), 6*(1), 166-192. DOI: https://zenodo.org/doi/10.5281/zenodo.19323922

performance levels. The results of the content analysis indicated that ChatGPT performed strongly in representing concrete and object-based cultural elements but showed a tendency toward errors in abstract and figurative elements. Gemini ranked second overall, though it exhibited textual content and contextual inaccuracies in some cases. DeepAI and NightCafe, on the other hand, were predominantly characterized by incorrect depictions and deviations from reality. Overall, the findings indicate that general-purpose GenAI applications are more successful than image-generation–purpose models in accurately representing cultural elements. However, the results also highlight that all GenAI tools require expert supervision prior to use in the context of cultural transmission in language education.

Keywords: Artificial intelligence applications, cultural transmission, generative artificial intelligence, teaching Turkish as a second language, Turkish culture.

Giriş

Kültür, bir toplumu diğerlerinden ayıran; anlam dünyasını, değerler sistemini ve yaşam pratiklerini kapsayan çok katmanlı bir yapıdır. Kültür; yapısıyla, içeriğiyle, türüyle, onu oluşturan dil, din, tarih, edebiyat, sanat, müzik, coğrafya gibi unsurlarıyla oldukça geniş bir değerdir (Göçer, 2012, s. 50). Kültürün en iyi taşıyıcısı ve aktarıcısı dildir. Bu nedenle dil ve kültür birbirinden ayrılmaz iki olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Dil öğretimi sadece dil becerileri ile dil bilgisi öğretmek değil, aynı zamanda o dilin kültürünü de öğretmek demektir (Kramsch, 1993, s. 177). Kültürel bağlamdan kopuk bir dil öğretimi, öğrenenlerin o dile ilişkin sosyokültürel yeterliliklerini sınırlı düzeyde geliştirebilir. Dolayısıyla ikinci dil öğretiminde kültür aktarımı, öğrenicilerin hem dil becerilerini hem de o dilin ana dili olarak konuşulduğu ülkenin kültürüne ilişkin farkındalıklarını artırmada kritik bir öneme sahiptir. İkinci dil olarak Türkçe öğretiminde de durum farklı değildir. Türk kültürünün çok katmanlı yapısını, tarihsel zenginliğini ve özgün değerlerini Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlere aktarmak gerekmektedir. Türkçe öğretimi kapsamında Türk kültürünün etkin biçimde sunulması, öğrenenlerin dil edinim süreçlerini destekleyeceği gibi onların Türk toplumunu ve kültürünü daha iyi tanımalarına da katkı sağlayacaktır. Nitekim Yaşar Arslan ve Batur (2021) ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarımını, dil öğretiminin olmazsa olması olarak nitelendirerek kültürel aktarımın aynı zamanda öğreticilere çok zengin bir ders materyali sunduğunu da ifade etmektedir. Ayrancı (2019) da Türkçe öğrenen bireyin, öğrendiği dilin kültürü hakkında bilgi edinmesinin aynı zamanda o dile dair ilgisini ve algısını arttıracağını ifade etmektedir.

İkinci dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarımı çeşitli biçimlerde ele alınmıştır. Ders kitapları ve materyalleri kültür aktarımı konusunda birincil kaynaklardır. Ders kitapları ve materyalleri dışında filmler, diziler, şarkılar, türküler, oyunlar, dijital hikâyeler, sosyal medya gibi ortamlar ve araçlar da Türk kültürünün aktarılmasında kullanılmaktadır. Yılmaz (2012), *Yabancılar için Türkçe Yeni Hitit* serisi ders kitaplarını kültür aktarımı açısından incelemiş ve mevcut kitapların Türk kültürünün çeşitli unsurlarını öğrenicilere etkili bir şekilde sunduğunu; böylece Türkçe öğretiminde kültür aktarımı hedefine başarıyla ulaştığını tespit etmiştir. İşcan ve Delen (2017), filmlerin Türk kültürü ögelerini geleneksel yöntemlerden çok daha verimli bir şekilde öğrettiğini saptamıştır. Öğrenicilerin filmleri ilgiyle izlemesi, öğrenme verimini artırmış ve görsel olarak sunulan kültürel unsurlar kalıcı hâle gelmiştir. İşcan ve Maden (2020) şarkıların ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılmasının öğrenenlerin söz varlığını geliştirdiğini, ayrıca öğrenicilerin bu yöntemi yararlı bulduklarını ve Türk müziğine

yönelik ilgilerinde artış sağladığını ortaya koymuştur. Türkben ve Alptekin (2022) dijital öykülerin sınıf içinde kullanımının öğrenme süreci zevkli hâle getirebileceğini ve hem hedef dilde amaçlanan becerilerin geliştirilmesini hem de kültürel unsurların aktarımını sağlayacağını ifade etmektedir. Demirel (2023) Türk dizi ve filmlerinin yabancıların Türkçe öğrenme, Türkçe iletişim kurma, Türk müziği dinleme, Türkiye'yi ziyaret etme ve Türk kültürünü deneyimleme eğilimlerini artırıcı bir etkiye sahip olabileceğini ortaya koymuştur. Kır ve Danışmaz (2024) bir sosyal medya uygulaması olan Instagram'ın ikinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrenicilerde Türk kültürü farkındalığının oluşmasına katkı sağladığını tespit etmiştir. Çalışmalar, ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarımının farklı bağlamlarda ele alındığını göstermektedir. Bununla birlikte üretken yapay zekâ (ÜYZ) uygulamalarının ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarımı bağlamında yeterliliğini inceleyen çalışmaların henüz sınırlı olduğu görülmektedir. Kardoğan ve Kardaş (2025) eğitimcilerin görüşlerinden hareketle yapay zekâ uygulamalarının kültürel unsurları aktarmada eksik kaldığını belirtmektedir. Aydemir (2023) ise gerçekleştirdiği çalışmasında ÜYZ uygulamalarının kültürel kodları ve mitolojik figürleri yeni nesillere aktarmada büyük bir potansiyel taşımasına rağmen spesifik kültürel özellikleri tam olarak yansıtamadığını ve insani/duygusal derinliği sağlamakta yetersiz kaldığını ortaya koymaktadır.

Günümüzde ÜYZ uygulamaları, yalnızca dil öğrenme süreçlerini desteklemekle kalmayıp öğrenme-öğretme süreçlerini dönüştürme potansiyeli taşımaktadır. Yapay zekâ (YZ) tabanlı uygulamaların dijital gerçeklik sistemlerine entegre edilmesiyle yeni nesil sürükleyici teknolojiler ortaya çıkmış ve öğrenme-öğretme ortamları da bu minvalde değişim göstermiştir (Demirdöven vd., 2023, s. 912). Can (2026, s. 305) gelişen YZ teknolojisinin dil öğrenimini daha esnek, erişilebilir ve öğrenci odaklı bir duruma getirdiğini ifade etmektedir. Türkeri ve Özdemir (2025) YZ destekli materyallerinin öğrencilerin dil edinim sürecini kişiselleştirmede ve motivasyonu artırmada etkili olduğunu belirtmektedir. Çangal ve diğerleri (2025) YZ'nin; öğrenme süreçlerinde sadece bilgi aktarımı sağlayan bir araç olmaktan çıkarak öğrenicinin öğrenme hızına, seviyesine ve ihtiyaçlarına göre uyarlanabilir özellikleriyle daha dinamik bir eğitim deneyimi sunar bir duruma geldiğini ifade etmektedir. Aycan (2025, s. 7) da YZ'nin, öğrencilerin iletişim becerilerine ve kişisel gelişimlerine katkı sağlayabilecek fırsatlar oluşturduğunu belirtmektedir. Savaşkan ve Özer (2025, s. 47) YZ uygulamalarının; özellikle doğal dil işleme teknolojileri sayesinde dil bilgisi hatalarının tespiti, metin analizi ve anlam çıkarma gibi alanlarda öğrencilere anında geri bildirimler sunarak dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğunu ve öğrenme süreçlerini zenginleştirdiğini belirtmektedir. Küçük ve Solak (2025) ise YZ'nin dil öğretim süreçlerini geniş bir kapsamda desteklediğini ifade etmektedir. Bu bağlamda ÜYZ'nin hız ve çeşitlilik açısından sunduğu imkânlar, kültür aktarımına yönelik materyal geliştirme süreçlerini önemli ölçüde kolaylaştırabilir; bu da eğiticilere hem zaman hem de enerji tasarrufu sağlayabilir. Bu kapsamda ÜYZ uygulamaları ile oluşturulan görsellerin, Türk kültürünün özgün ögelerinin dil öğretimi sürecinde aktarımında kullanılabilir olup olmadığının incelenmesi gerekmektedir.

1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, dört farklı ÜYZ uygulamasının oluşturduğu görsellerin ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarımı bağlamında kullanılabilirliğini incelemeyi amaçlamaktadır.

Belirtilen bu amaç doğrultusunda "İkinci dil olarak Türkçe öğretiminde ÜYZ uygulamalarının oluşturduğu görseller kültür aktarımı bağlamında kullanılabilir mi?" sorusuna cevap aranmıştır. Araştırmada, problem cümlesine bağlı olarak aşağıdaki alt problemler de cevaplanmıştır:

1. ChatGPT uygulamasının ürettiği görseller, ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarımı bağlamında kullanılabilir mi?
2. Gemini uygulamasının ürettiği görseller, ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarımı bağlamında kullanılabilir mi?
3. DeepAI uygulamasının ürettiği görseller, ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarımı bağlamında kullanılabilir mi?
4. NightCafe uygulamasının ürettiği görseller, ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarımı bağlamında kullanılabilir mi?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ÜYZ uygulamaları tarafından oluşturulan görsellerin ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarımı bağlamında kullanılabilirliğini incelemeye yönelik olarak nitel araştırma yöntemiyle desenlenmiştir. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden betimsel araştırma modeli benimsenmiş; ÜYZ uygulamaları tarafından oluşturulan görseller, uzman görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmiştir. Betimsel araştırmalar, mevcut durumu olduğu gibi ortaya koymayı ve olgular arasındaki ilişkileri açıklamayı amaçlar (Karasar, 2012, s. 77). Bu bağlamda araştırma, farklı ÜYZ uygulamalarının ortaya koyduğu görsellerin kültürel uygunluk açısından uzman değerlendirmelerine dayalı olarak karşılaştırmalı biçimde ele alınmasına; elde edilen bulgular doğrultusunda ise bu görsellerin kültür aktarımı bağlamında kullanılabilirlik durumunun belirlenmesine dayanmaktadır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmada, ÜYZ tarafından oluşturulan görsellerin değerlendirilmesi sürecine Türkçe eğitimi ve ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanlarında uzman beş akademisyen dâhil edilmiştir. Uzmanların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumlar üzeride çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 122). Bu kapsamda ölçüt olarak katılımcıların Türkçe eğitimi ve ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanında uzman olmaları, TÖMER bünyesinde ders verme deneyimine sahip olmaları ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul etmeleri esas alınmıştır.

2.3. Veri Toplama Süreci

Araştırmada öncelikle ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarımına ilişkin alanyazın taranmış; kültürel aktarımın hangi boyutlar üzerinden ele alındığı belirlenmiştir. Bu inceleme sonucunda Türk kültürünün temsiline ilişkin ortak kategoriler analiz edilerek tematik bir çerçeve oluşturulmuştur. Belirlenen her tema altında Türk kültürünü somut ve görsel olarak temsil edebilecek, ikinci dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında sıklıkla kullanılan ve kültürel özgünlük taşıyan ikişer kültürel öge seçilmiştir. Ögelerin seçiminde temsil gücü, kültürel

özgünlük, görselleştirilebilirlik ve öğretim materyallerinde kullanım yaygınlığı ölçütleri dikkate alınmıştır. Oluşturulan tema ve kültürel öge listesi, üç alan uzmanının görüşüne sunulmuş; uzmanlardan temaların kapsam geçerliliği, ögelerin temayla uyumu ve kültürel temsil yeterliği açısından değerlendirme yapmaları istenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmış ve nihai liste oluşturulmuştur. Tablo 1'de araştırmada kullanılan temalar ve bu temalarla ilişkili kültürel ögeler yer almaktadır.

Tablo 1

Temalar ve Türk Kültürü Ögeleri

Tema	Kültürel Öge
Yeme-içme	Türk kahvesi - Döner
Bayramlar	Ramazan Bayramı - 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı
Önemli kişiler	Mustafa Kemal Atatürk - Mevlânâ Celaleddin-i Rûmî
Geleneksel sanatlar	Ebru sanatı – Hat sanatı
Mimari yapılar	Ayasofya - Kız Kulesi
Halk oyunları	Horon - Zeybek
Edebiyat	Karagöz ve Hacivat gölge oyunu - Nasreddin Hoca fıkraları
Spor	Yağlı güreş – Cirit oyunu
Çalgılar	Bağlama - Kemençe

Tablo 1'de görüleceği üzere toplam 9 tema (yeme-içme, bayramlar, önemli kişiler, geleneksel sanatlar, mimari yapılar, halk oyunları, edebiyat, spor, çalgılar) ve bu temalarla ilişkili 18 Türk kültürü ögesi (Türk kahvesi – Döner, Ramazan Bayramı - 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı, Mustafa Kemal Atatürk - Mevlânâ Celaleddin-i Rûmî, Ebru sanatı – Hat sanatı, Ayasofya - Kız Kulesi, Horon – Zeybek, Karagöz ve Hacivat gölge oyunu - Nasreddin Hoca fıkraları, Yağlı güreş – Cirit oyunu, Bağlama – Kemençe) oluşturulmuştur.

Araştırmada toplam dört ÜYZ uygulaması kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ÜYZ uygulamalarına ilişkin bilgiler Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

Araştırmada Kullanılan ÜYZ Uygulamalarına İlişkin Bilgiler

Uygulama	Model	Kategori	Yönlendirme Dili	Sürüm
ChatGPT	GPT-4o	Genel Amaçlı	Türkçe	Ücretsiz
Gemini	1.5 Flash	Genel Amaçlı	Türkçe	Ücretsiz
DeepAI	Stable Diffusion	Görsel Üretim Amaçlı	İngilizce	Ücretsiz
NightCafe	Stable Diffusion	Görsel Üretim Amaçlı	İngilizce	Ücretsiz

Tablo 2'de görüleceği üzere genel amaçlı ÜYZ uygulamaları olarak ChatGPT, Gemini; görsel üretim amaçlı ÜYZ uygulamaları olarak ise DeepAI, NightCafe kullanılmıştır. Bu uygulamalar, alanlarında yaygın olarak kullanılan ve erişilebilir olmaları nedeniyle tercih edilmiştir. Kültürel ögelere ilişkin yönlendirmelerde "Türk kültürel ögelerinden … görseli oluşturmanı istiyorum." ifadesi kullanılmış ve cümledeki boşluğa ilgili kültürel ögenin ismi yazılarak uygulamalara girilmiştir. ChatGPT ve Gemini uygulamalarına yönlendirmeler Türkçe olarak yazılırken DeepAI ve NightCafe uygulamaları Türkçeyi desteklemediğinden yönlendirmeler İngilizce olarak bire bir aynı cümle yapısıyla girilmiştir. Model olarak ChatGPT'de GPT-4o, Gemini'da 1.5 Flash, DeepAI ve NightCafe'de ise Stable Diffusion tercih edilmiş olup tüm uygulamaların ücretsiz sürümü kullanılmıştır.

ChatGPT, Mustafa Kemal Atatürk görseli oluştururken "Mustafa Kemal Atatürk'ün görseli, telif hakkı ve etik ilkeler gereği doğrudan birebir gerçekçi bir portre olarak yapay zekâ ile oluşturulamaz." uyarısı vermiştir. Daha sonra illüstrasyon olarak Atatürk görselini tamamlamıştır. Tüm uygulamalarda üretilen görseller; varsayılan çözünürlük ve formatlarda alınmış, herhangi bir ek düzenleme yapılmamıştır. Elde edilen tüm görseller dijital ortamda arşivlenmiş ve uzman değerlendirmesini kolaylaştırmak amacıyla değerlendirme formlarına eklenmiştir.

2.4. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Türk Kültürü Görsel Analiz Formu (TKGAF) kullanılmıştır. TKGAF, ÜYZ uygulamaları tarafından oluşturulan görsellerin ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarımı bağlamında kullanılabilirliğini değerlendirmek üzere oluşturulmuştur. Formda 9 tema ve bu temalar altında toplam 18 Türk kültürü ögesi yer almaktadır. Her bir kültür ögesi için "Uygun", "Uygun Değil" ve "Açıklama" olmak üzere üçlü değerlendirme alanı bulunmaktadır. Bu yapı aracılığıyla hem nicel verilerin hem de nitel verilerin toplanması sağlanmıştır. Form için uzman görüşü alınmıştır. Form, Ek 1'de yer almaktadır.

Dört farklı ÜYZ uygulamasından elde edilen görselleri değerlendirmek amacıyla dört ayrı TKGAF hazırlanmıştır. Uygulama isimlerinin değerlendirmeyi etkileyebileceği düşüncesiyle her form, uygulama adı yerine "TKGAF 1", "TKGAF 2", "TKGAF 3" ve "TKGAF 4" olarak numaralandırılarak anonimleştirilmiştir. Her biri Word formatında hazırlanan bu dört form uzmanlara iletilmiş; böylece görsellerin değerlendirilmesi sağlanmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler hem nicel hem de nitel analiz teknikleri kullanılarak çözümlenmiştir. Öncelikle, TKGAF'ta yer alan "Uygun" ve "Uygun Değil" seçeneklerine verilen yanıtlar, frekans (f) ve yüzde (%) değerleri hesaplanarak betimsel istatistiklerle sunulmuştur. Bu sayede her bir kültür ögesinin ve her bir ÜYZ uygulamasının kültürel uygunluk açısından nicel dağılımı ortaya konulmuştur. Betimsel istatistikte; elde edilen bulgular, düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde sunulur. Bu kapsamda veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir; daha sonra açıklanıp yorumlanarak neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, ss. 239-240). Araştırmada bu kapsamda uzmanların değerlendirmelerinden elde edilen nicel veriler düzenlenmiş, yorumlanmış ve ÜYZ uygulamalarının kültürel uygunluk açısından ortaya koyduğu farklılıklar belirlenmeye çalışılmıştır.

Formlarda yer alan "Açıklama" kısımlarına uzmanlar tarafından yapılan yazılı değerlendirmeler ise içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi, verilerin sistematik olarak kodlanarak analitik yapılar aracılığıyla çözümlendiği bir araştırma tekniğidir (Krippendorff, 2013, s. 24). Araştırmada bu kapsamda öncelikle veriler dikkatle analiz edilmiş, benzer ifadeler kodlanmış ve temalar altında toplanmıştır. Böylelikle uzmanların görsellere ilişkin görüşleri nitel olarak kategorize edilmeye çalışılmıştır. Son aşamada, frekans analizinden elde edilen nicel bulgular ile içerik analizinden elde edilen nitel bulgular birlikte

yorumlanmış; dört farklı ÜYZ uygulamasının ürettiği görseller kültürel uygunluk açısından karşılaştırmalı biçimde değerlendirilmiştir. Ayrıca bu değerlendirmelerden hareketle görsellerin ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarımı bağlamında kullanılabilirlik durumları ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Araştırma için Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu 02.11.2025 tarihinde toplanmış ve araştırmanın etik açıdan uygun olduğu 2025.11 sayılı karar ile ortaya konmuştur.

3. Bulgular

ÜYZ uygulamalarının ürettiği görseller Ek 2'de yer almaktadır.

ÜYZ uygulamalarının ürettiği görsellere yönelik TKGAF'taki nicel verilerden hareketle frekans ve yüzde analizi, nitel verilerden hareketle ise içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Bulgular, bu analizler çerçevesinde ve araştırmanın alt problemleri doğrultusunda sunulmuştur.

3.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

ChatGPT uygulamasının ürettiği görsellere ilişkin frekans ve yüzde analizi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

ChatGPT Uygulamasının Ürettiği Görsellere İlişkin Frekans ve Yüzde Analizi Sonuçları

Kültür Ögesi	**(f)**	**(%)**
Türk kahvesi	5	100
Döner	5	100
Ramazan Bayramı	4	80
23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı	4	80
Mustafa Kemal Atatürk	3	60
Mevlânâ Celaleddin-i Rûmî	4	80
Ebru sanatı	5	100
Hat sanatı	5	100
Ayasofya	5	100
Kız Kulesi	4	80
Horon	3	60
Zeybek	4	80
Karagöz ve Hacivat gölge oyunu	5	100
Nasreddin Hoca fıkraları	4	80
Yağlı güreş	4	80
Cirit oyunu	4	80
Bağlama	3	60
Kemençe	3	60

Tablo 3 incelendiğinde ChatGPT uygulamasının pek çok kültürel ögeyi yüksek düzeyde uygunlukla yansıttığı görülmektedir. Türk kahvesi, döner, ebru sanatı, hat sanatı, Ayasofya ve Karagöz-Hacivat gölge oyunu ögeleri beş uzman tarafından da uygun bulunmuş ve %100 oranında uygunluk göstermiştir. Ramazan Bayramı, 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı, Mevlânâ, Kız Kulesi, zeybek, Nasreddin Hoca, yağlı güreş ve cirit oyunu ise dört uzman tarafından uygun bulunmuş ve %80 oranında uygunluk sergilemiştir. Mustafa Kemal

Atatürk, horon, bağlama ve kemençe ögeleri ise üç uzman tarafından uygun görülmüş ve %60 oranında uygunluk göstermiştir.

ChatGPT uygulamasının ürettiği görsellere içerik analizi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

ChatGPT Uygulamasının Ürettiği Görsellere İlişkin İçerik Analizi Sonuçları

Kültür Ögesi	**Kod**	**(f)**	**(%)**
Türk kahvesi	-	0	0
Döner	-	0	0
Ramazan Bayramı	Geleneksel sunum uyumsuzluğu	1	20
23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı	Ulusal renk uyumsuzluğu	1	20
Mustafa Kemal Atatürk	Gerçeklikten sapma	2	40
Mevlânâ Celaleddin-i Rûmî	Gerçeklikten sapma	1	20
Ebru sanatı	-	0	0
Hat sanatı	Yazım hatası	1	20
Ayasofya	Gerçeklikten sapma	1	20
Kız Kulesi	Gerçeklikten sapma	2	40
Horon	Geleneksel kıyafet uyumsuzluğu	1	20
	Yanlış betimleme	1	20
Zeybek	Olumsuz figür	1	20
Karagöz ve Hacivat gölge oyunu	-	0	0
Nasreddin Hoca fıkraları	Yanlış betimleme	1	20
Yağlı güreş	Yanlış betimleme	1	20
Cirit oyunu	Yanlış betimleme	1	20
Bağlama	Yanlış betimleme	1	20
	Gerçeklikten sapma	1	20
Kemençe	Yanlış betimleme	1	20
	Gerçeklikten sapma	1	20

Tablo 4 incelendiğinde ChatGPT uygulamasının ürettiği görsellerde toplam 19 sorunlu durum tespit edilmiştir. 18 kültürel ögeden 14'ü en az bir uzman tarafından sorunlu bulunurken 4 ögede (Türk kahvesi, döner, ebru sanatı ve Karagöz-Hacivat) herhangi bir sorun bulunmamıştır. En sık görülen kodlar "gerçeklikten sapma" (f=8, %42,1) ve "yanlış betimleme" (f=6, %31,6) olmuştur. Gerçeklikten sapma özellikle Mustafa Kemal Atatürk, Kız Kulesi, Mevlânâ, Ayasofya, bağlama ve kemençe görsellerinde öne çıkarken yanlış betimleme kodu horon, Nasreddin Hoca fıkraları, yağlı güreş, cirit oyunu, bağlama ve kemençe ögelerinde tekrar etmiştir. Daha düşük frekanslarla da geleneksel sunum uyumsuzluğu, ulusal renk uyumsuzluğu, geleneksel kıyafet uyumsuzluğu, yazım hatası ve olumsuz figür kodları kaydedilmiştir (her biri f=1, %5,3). Bu bulgular; genel olarak ChatGPT'nin somut ve görsel açıdan belirgin kültürel ögeleri doğru biçimde yansıtabildiğini ancak ayrıntı, sembolik ögeler ve figüratif temsillerde hata yapma eğiliminde olduğunu göstermektedir.

3.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Gemini uygulamasının ürettiği görsellere ilişkin frekans ve yüzde analizi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Gemini Uygulamasının Ürettiği Görsellere İlişkin Frekans ve Yüzde Analizi Sonuçları

Kültür Ögesi	**(f)**	**(%)**
Türk kahvesi	5	100
Döner	4	80
Ramazan Bayramı	1	20
23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı	2	40
Mustafa Kemal Atatürk	2	40
Mevlânâ Celaleddin-i Rûmî	4	80
Ebru sanatı	4	80
Hat sanatı	4	80
Ayasofya	4	80
Kız Kulesi	4	80
Horon	5	100
Zeybek	4	80
Karagöz ve Hacivat gölge oyunu	2	40
Nasreddin Hoca fıkraları	0	0
Yağlı güreş	5	100
Cirit oyunu	5	100
Bağlama	4	80
Kemençe	4	80

Tablo 5 incelendiğinde Gemini uygulamasının ürettiği görsellerin kültürel uygunluk açısından farklı düzeylerde değerlendirildiği görülmektedir. Türk kahvesi, horon, yağlı güreş ve cirit oyunu ögeleri beş uzman tarafından da uygun bulunmuş ve %100 oranında uygunluk göstermiştir. Döner, Mevlânâ, ebru sanatı, hat sanatı, Ayasofya, Kız Kulesi, zeybek, bağlama ve kemençe ögeleri ise dört uzman tarafından uygun bulunmuş ve %80 oranında uygunluk sergilemiştir. 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı, Mustafa Kemal Atatürk ve Karagöz-Hacivat gölge oyunu ögeleri iki uzman tarafından uygun bulunmuş ve %40 oranında kalmıştır. Ramazan Bayramı yalnızca bir uzman tarafından uygun görülmüş (%20), Nasreddin Hoca fıkraları ise hiçbir uzman tarafından uygun bulunmamıştır (%0).

Gemini uygulamasının ürettiği görsellere içerik analizi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Gemini Uygulamasının Ürettiği Görsellere İlişkin İçerik Analizi Sonuçları

Kültür Ögesi	**Kod**	**(f)**	**(%)**
Türk kahvesi	-	0	0
Döner	Gerçeklikten sapma	1	20
Ramazan Bayramı	Yanlış betimleme	2	40
	Gerçeklikten sapma	2	40
23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı	Yanlış betimleme	1	20
	Kıyafet modernizasyonu	2	40
Mustafa Kemal Atatürk	Bağlam uyumsuzluğu	3	60
Mevlânâ Celaleddin-i Rûmî	Yazım hatası	1	20
Ebru sanatı	Yanlış betimleme	1	20
Hat sanatı	Yanlış betimleme	1	20
Ayasofya	Yanlış betimleme	1	20
Kız Kulesi	Yanlış betimleme	1	20
Horon	-	0	0
Zeybek	Yanlış betimleme	1	20

Karagöz ve Hacivat gölge oyunu	Özgünlük kaybı	3	60
Nasreddin Hoca fıkraları	Metinsel içerik uygunsuzluğu	5	100
Yağlı güreş	-	0	0
Cirit oyunu	-	0	0
Bağlama	Yanlış betimleme	1	20
Kemençe	Yanlış betimleme	1	20

Tablo 6 incelendiğinde Gemini uygulamasının ürettiği görsellerde toplam 27 sorunlu durum tespit edilmiştir. İncelenen 18 kültürel ögeden 14'ünde en az bir sorun bulunurken Türk kahvesi, horon, yağlı güreş ve cirit oyunu ögelerinde herhangi bir sorun bulunmamıştır. En sık tekrar eden kod "yanlış betimleme" (f=10, %37) olup Ramazan Bayramı, 23 Nisan, ebru sanatı, hat sanatı, Ayasofya, Kız Kulesi, zeybek, bağlama ve kemençe görsellerinde görülmüştür. Bunun ardından "metinsel içerik uygunsuzluğu" (f=5, %18,5) kodu gelmekte ve bu durum yalnızca Nasreddin Hoca fıkraları görsellerinde belirlenmiştir. "Bağlam uyumsuzluğu" (f=3, %11,1) özellikle Mustafa Kemal Atatürk görsellerinde, "özgünlük kaybı" (f=3, %11,1) ise Karagöz-Hacivat gölge oyunu görsellerinde dikkat çekmiştir. Daha düşük frekansta ise "gerçeklikten sapma" (f=3, %11,1), "kıyafet modernizasyonu" (f=2, %7,4) ve "yazım hatası" (f=1, %3,7) kodları kaydedilmiştir. Bu bulgular; Gemini'ın ürettiği görsellerde özellikle yanlış betimleme ve metinsel içerik sorunlarının öne çıktığını, buna karşılık bazı ögelerde (ör. Türk kahvesi, horon, yağlı güreş, cirit) daha doğru temsiller sağlandığını göstermektedir.

3.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

DeepAI uygulamasının ürettiği görsellere ilişkin frekans ve yüzde analizi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

DeepAI Uygulamasının Ürettiği Görsellere İlişkin Frekans ve Yüzde Analizi Sonuçları

Kültür Ögesi	**(f)**	**(%)**
Türk kahvesi	0	0
Döner	0	0
Ramazan Bayramı	2	40
23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı	1	20
Mustafa Kemal Atatürk	0	0
Mevlânâ Celaleddin-i Rûmî	0	0
Ebru sanatı	2	40
Hat sanatı	2	40
Ayasofya	2	40
Kız Kulesi	1	20
Horon	0	0
Zeybek	0	0
Karagöz ve Hacivat gölge oyunu	0	0
Nasreddin Hoca fıkraları	0	0
Yağlı güreş	0	0
Cirit oyunu	0	0
Bağlama	0	0
Kemençe	0	0

Tablo 7 incelendiğinde DeepAI uygulamasının ürettiği görsellerin kültürel uygunluk açısından oldukça sınırlı düzeyde uygun bulunduğu görülmektedir. Ramazan Bayramı, ebru

sanatı, hat sanatı ve Ayasofya ögeleri iki uzman tarafından uygun bulunmuş ve %40 oranında uygunluk göstermiştir. 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı ile Kız Kulesi ögeleri ise bir uzman tarafından uygun bulunmuş ve %20 oranında uygunluk göstermiştir. Diğer tüm kültürel ögeler (Türk kahvesi, döner, Mustafa Kemal Atatürk, Mevlânâ, horon, zeybek, Karagöz-Hacivat, Nasreddin Hoca, yağlı güreş, cirit oyunu, bağlama ve kemençe) hiçbir uzman tarafından uygun bulunmamış ve %0 uygunluk oranıyla değerlendirilmiştir.

DeepAI uygulamasının ürettiği görsellere içerik analizi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

DeepAI Uygulamasının Ürettiği Görsellere İlişkin İçerik Analizi Sonuçları

Kültür Ögesi	**Kod**	**(f)**	**(%)**
Türk kahvesi	Yanlış betimleme	5	100
Döner	Yanlış betimleme	5	100
Ramazan Bayramı	Bağlam eksikliği	1	20
	Yanlış betimleme	2	40
23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı	Odak ve içerik uyumsuzluğu	1	20
	Yanlış betimleme	3	60
Mustafa Kemal Atatürk	Yanlış betimleme	5	100
Mevlânâ Celaleddin-i Rûmî	Yanlış betimleme	5	100
Ebru sanatı	Gerçeklikten sapma	1	20
	Yanlış betimleme	2	40
Hat sanatı	Gerçeklikten sapma	1	20
	Yanlış betimleme	2	40
Ayasofya	Gerçeklikten sapma	1	20
	Yanlış betimleme	2	40
Kız Kulesi	Gerçeklikten sapma	1	20
	Yanlış betimleme	3	60
Horon	Gerçeklikten sapma	1	20
	Yanlış betimleme	4	80
Zeybek	Gerçeklikten sapma	1	20
	Yanlış betimleme	4	80
Karagöz ve Hacivat gölge oyunu	Gerçeklikten sapma	1	20
	Yanlış betimleme	4	80
Nasreddin Hoca fıkraları	Gerçeklikten sapma	3	60
	Yanlış betimleme	2	40
Yağlı güreş	Gerçeklikten sapma	3	60
	Yanlış betimleme	2	40
Cirit oyunu	Gerçeklikten sapma	2	40
	Yanlış betimleme	3	60
Bağlama	Gerçeklikten sapma	2	40
	Yanlış betimleme	3	60
Kemençe	Gerçeklikten sapma	1	20
	Yanlış betimleme	4	80

Tablo 8 incelendiğinde DeepAI uygulamasının ürettiği tüm kültürel ögelerde en az bir sorun bulunduğu ve toplam 70 sorunlu durum kaydedildiği görülmektedir. En sık karşılaşılan kod "yanlış betimleme" (f=55, %78,6) olup neredeyse tüm ögelerde tekrar etmiştir. İkinci sırada "gerçeklikten sapma" (f=13, %18,6) gelmekte; bu kod özellikle horon, zeybek, Karagöz-Hacivat, Nasreddin Hoca fıkraları, yağlı güreş, cirit oyunu, bağlama ve kemençe görsellerinde öne çıkmaktadır. Daha az sayıda olmakla birlikte "bağlam eksikliği" (f=1, %1,4) Ramazan Bayramı görsellerinde, "odak ve içerik uyumsuzluğu" (f=1, %1,4) ise 23 Nisan görsellerinde

rapor edilmiştir. Bu bulgular; DeepAI'nin kültürel ögeleri yansıtırken çok yüksek düzeyde hata yaptığını, özellikle de yanlış betimleme kaynaklı ciddi sorunlar taşıdığını göstermektedir.

3.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

NightCafe uygulamasının ürettiği görsellere ilişkin frekans ve yüzde analizi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

NightCafe Uygulamasının Ürettiği Görsellere İlişkin Frekans ve Yüzde Analizi Sonuçları

Kültür Ögesi	**(f)**	**(%)**
Türk kahvesi	2	40
Döner	0	0
Ramazan Bayramı	0	0
23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı	0	0
Mustafa Kemal Atatürk	0	0
Mevlânâ Celaleddin-i Rûmî	0	0
Ebru sanatı	0	0
Hat sanatı	3	60
Ayasofya	1	20
Kız Kulesi	0	0
Horon	0	0
Zeybek	0	0
Karagöz ve Hacivat gölge oyunu	0	0
Nasreddin Hoca fıkraları	0	0
Yağlı güreş	0	0
Cirit oyunu	0	0
Bağlama	0	0
Kemençe	0	0

Tablo 9 incelendiğinde NightCafe uygulamasının ürettiği görsellerin kültürel uygunluk açısından oldukça düşük düzeyde bulunduğu görülmektedir. Hat sanatı üç uzman tarafından uygun bulunmuş ve %60 oranında uygunluk göstermiştir. Türk kahvesi iki uzman tarafından uygun bulunmuş ve %40 oranında kalmıştır. Ayasofya ise yalnızca bir uzman tarafından uygun görülmüş ve %20 oranında uygunluk sergilemiştir. Diğer tüm kültürel ögeler (Döner, Ramazan Bayramı, 23 Nisan, Mustafa Kemal Atatürk, Mevlânâ, ebru sanatı, Kız Kulesi, horon, zeybek, Karagöz-Hacivat, Nasreddin Hoca, yağlı güreş, cirit oyunu, bağlama ve kemençe) hiçbir uzman tarafından uygun bulunmamış ve %0 uygunluk oranıyla değerlendirilmiştir.

NightCafe uygulamasının ürettiği görsellere içerik analizi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

NightCafe Uygulamasının Ürettiği Görsellere İlişkin İçerik Analizi Sonuçları

Kültür Ögesi	**Kod**	**(f)**	**(%)**
Türk kahvesi	Geleneksel sunum uyumsuzluğu	1	20
	Yanlış betimleme	3	60
Döner	Yemek türü belirsizliği	2	40
	Yanlış betimleme	2	40
Ramazan Bayramı	Yanlış betimleme	5	100
23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı	Yanlış betimleme	3	60

	Kıyafet uyumsuzluğu	2	40
Mustafa Kemal Atatürk	Yanlış betimleme	5	100
Mevlânâ Celaleddin-i Rûmî	Yanlış betimleme	5	100
Ebru sanatı	Yanlış betimleme	4	80
	Gereksiz figür kullanımı	1	20
Hat sanatı	Yanlış betimleme	2	40
Ayasofya	Yanlış betimleme	4	80
Kız Kulesi	Yanlış betimleme	5	100
Horon	Yanlış betimleme	4	80
	Yetersiz temsil	1	20
Zeybek	Yanlış betimleme	5	100
Karagöz ve Hacivat gölge oyunu	Yanlış betimleme	4	80
	Yetersiz temsil	1	20
Nasreddin Hoca fıkraları	Yanlış betimleme	4	80
	Bağlam uyumsuzluğu	1	20
Yağlı güreş	Yanlış betimleme	5	100
Cirit oyunu	Yanlış betimleme	5	100
Bağlama	Yanlış betimleme	5	100
Kemençe	Yanlış betimleme	5	100

Tablo 10 incelendiğinde NightCafe uygulamasının ürettiği görsellerde toplam 80 sorunlu durum tespit edilmiş ve incelenen tüm kültürel ögeler en az bir sorunla değerlendirilmiştir. En sık karşılaşılan kod "yanlış betimleme" (f=71, %88,8) olup tüm ögelerde tekrarlanmıştır. Daha düşük frekansta ise "yemek türü belirsizliği" (f=2, %2,5) döner görselinde, "kıyafet uyumsuzluğu" (f=2, %2,5) 23 Nisan görselinde, "yetersiz temsil" (f=2, %2,5) horon ve Karagöz-Hacivat görsellerinde, "geleneksel sunum uyumsuzluğu" (f=1, %1,3) Türk kahvesi görselinde, "gereksiz figür kullanımı" (f=1, %1,3) ebru sanatı görselinde ve "bağlam uyumsuzluğu" (f=1, %1,3) Nasreddin Hoca fıkralarında belirlenmiştir. Bu bulgular; NightCafe'nin kültürel ögeleri üretirken özellikle yanlış betimleme kaynaklı çok yüksek hata oranına sahip olduğunu, bunun yanı sıra farklı kodlarda da (ör. kıyafet uyumsuzluğu, yetersiz temsil) çeşitli ek sorunlar barındırdığını göstermektedir.

ÜYZ uygulamalarına ilişkin genel frekans ve yüzde analizi sonuçları Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11

ÜYZ Uygulamalarına İlişkin Genel Frekans ve Yüzde Analizi Sonuçları

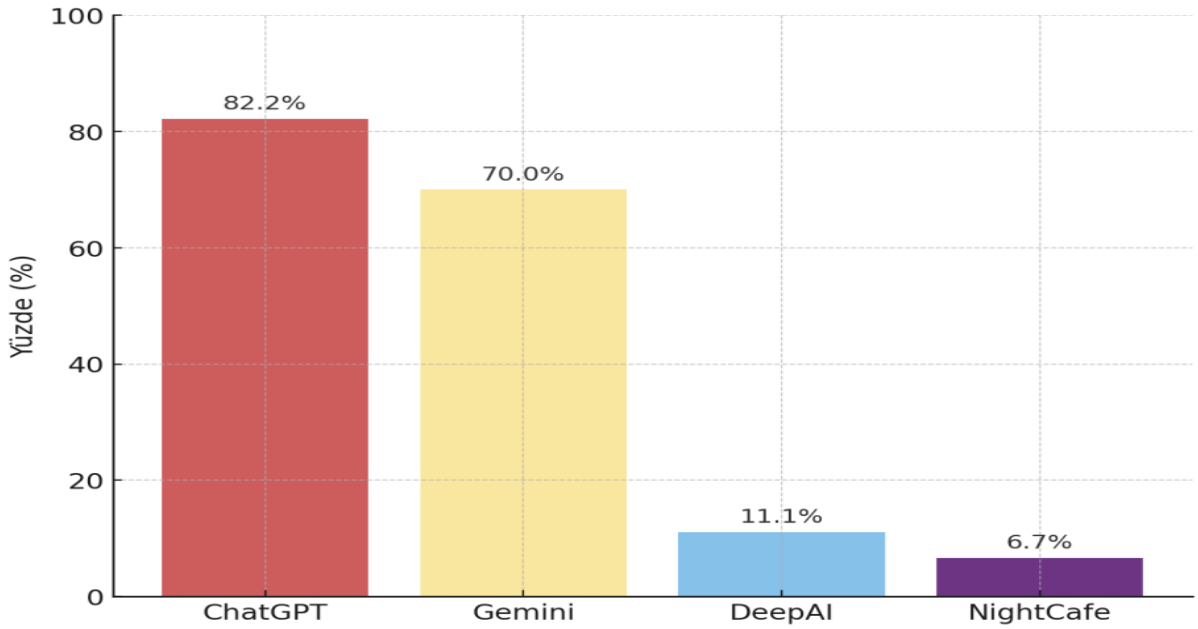
Uygulama	**Frekans (f)**	**Başarı (%)**
ChatGPT	74	82,2
Gemini	63	70
DeepAI	10	11,1
NightCafe	6	6,7

Tablo 11 incelendiğinde dört farklı ÜYZ uygulamasının kültürel uygunluk açısından birbirinden oldukça farklı sonuçlar verdiği görülmektedir. Maksimum 90 (18x5) puan üzerinden değerlendirilen uygulamalardan ChatGPT, 74 frekans değeri ile %82,2 başarı oranına ulaşarak en yüksek performansı göstermiştir. Bunu 63 frekans ve %70 başarı oranı ile Gemini takip etmiştir. Öte yandan görsel üretim amaçlı olan DeepAI 10 frekans (%11,1) ve NightCafe 6 frekans (%6,7) değerleriyle oldukça düşük düzeyde kalmıştır. Bu bulgu, genel amaçlı ÜYZ uygulamalarının (ChatGPT ve Gemini), görsel üretim temelinde tasarlanmış

olmamalarına rağmen Türk kültürüne ait ögeleri daha doğru biçimde yansıttığını; görsel üretim amaçlı uygulamaların (DeepAI ve NightCafe) ise Türk kültürünü temsil noktasında başarısız olduğunu göstermektedir. Şekil 1'de ÜYZ uygulamalarının kültürel uygunluk durumu gösterilmiştir.

Şekil 1

ÜYZ Uygulamalarının Kültürel Uygunluk Durumu



Şekil 1, dört farklı ÜYZ uygulamasının kültürel uygunluk düzeylerini görsel olarak karşılaştırmalı biçimde ortaya koymaktadır. Grafikte; ChatGPT ve Gemini'ın yüksek düzeyde, DeepAI ve NightCafe'in ise düşük düzeyde performans sergilediği açıkça görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulgularına göre dört farklı ÜYZ uygulamasının kültürel uygunluk performansı belirgin farklılıklar göstermiştir. Frekans analizleri, ChatGPT'nin %82,2 oranında en yüksek başarıya sahip olduğunu, bunu %70 ile Gemini'ın izlediğini; %11,1 ile DeepAI ve %6,7 ile NightCafe'nin ise oldukça düşük düzeyde kaldığını ortaya koymuştur. Bu sonuç, genel amaçlı ÜYZ uygulamalarının (ChatGPT ve Gemini) görsel üretim amaçlı olanlara (DeepAI ve NightCafe) kıyasla Türk kültürünü yansıtmada daha başarılı olduğunu göstermektedir.

Tematik düzeyde incelendiğinde, yeme–içme kültürüne ilişkin ögeler (Türk kahvesi ve döner) en yüksek doğrulukla temsil edilmiş ve özellikle ChatGPT bu kategoride güçlü sonuçlar üretmiştir. Bayramlara ilişkin görsellerde (Ramazan Bayramı ve 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı) ise ChatGPT kısmen başarılı olurken Gemini'de ciddi sorunlar (yanlış betimleme, kıyafet uyumsuzluğu) tespit edilmiştir; DeepAI ve NightCafe bu kategoride zayıf kalmıştır. Önemli kişiler (Mustafa Kemal Atatürk ve Mevlânâ Celaleddin-i Rûmî) kategorisinde ChatGPT'nin illüstratif çözümleri sınırlı bir başarı sağlamış, Gemini'de bağlam uyumsuzluğu, DeepAI ve NightCafe'de yoğun yanlış betimleme görülmüştür. Geleneksel

sanatlarda (ebru sanatı ve hat sanatı) ChatGPT yüksek doğruluk sergilerken diğer üç uygulama yazım hatası, gereksiz figür veya yanlış betimlemelerden dolayı başarısız olmuştur. Mimari yapılarda (Ayasofya ve Kız Kulesi) ChatGPT nispeten başarılı olmuş, Gemini ve DeepAI'de gerçeklikten sapma ve yanlış betimleme sorunları öne çıkmış, NightCafe'de ise tüm ögeler hatalı bulunmuştur. Halk oyunlarında (horon ve zeybek) ChatGPT orta düzeyde uygunluk göstermiş, Gemini'de yanlış betimleme ve kıyafet sorunları, DeepAI ve NightCafe'de yoğun yanlış betimleme kodları kaydedilmiştir. Edebiyat ögelerinde (Karagöz ve Hacivat gölge oyunu ve Nasreddin Hoca fıkraları) ChatGPT kısmen başarılı olurken Gemini'de özellikle metinsel içerik uygunsuzluğu dikkat çekmiş, DeepAI ve NightCafe'de yanlış betimleme ve özgünlük kaybı hataları tespit edilmiştir. Spor görsellerinde (yağlı güreş ve cirit oyunu) ChatGPT yüksek oranda uygunluk göstermiş, Gemini kısmen başarılı olmuş, DeepAI ve NightCafe ise büyük ölçüde başarısız kalmıştır. Çalgılar (bağlama ve kemençe) kategorisinde ise ChatGPT orta düzeyde, Gemini düşük düzeyde başarılı olurken DeepAI ve NightCafe'de ise yanlış betimleme ve gerçeklikten sapma hataları öne çıkmıştır.

Genel olarak bulgular; ÜYZ uygulamalarının Türk kültürüne ait görseller üretme potansiyeline sahip olduğunu ancak bu potansiyelin uygulamadan uygulamaya ve kültürel tema türüne göre farklılaştığını göstermektedir. Özellikle ChatGPT, somut ve görsel açıdan belirgin ögelerde (yeme–içme, mimari yapılar, geleneksel sanatlar) güçlü bir başarı sergilerken soyut, figüratif ve metinsel ögelerde (halk oyunları, edebiyat, önemli kişiler) hata eğilimi taşımaktadır. Gemini ikinci sırada yer almakla birlikte metinsel içerik ve bağlam hataları ile sınırlılık göstermiştir. DeepAI ve NightCafe ise yoğun yanlış betimleme ve gerçeklikten sapma nedeniyle kültürel aktarım bağlamında zayıf performans sergilemiştir. ChatGPT ve Gemini'ın daha yüksek performans sergilemesi, bu uygulamaların genel amaçlı ÜYZ'ler olarak daha fazla veriye maruz kalması ve dolayısıyla girilen kültür ögeleri hakkında daha fazla bilgiye sahip olmasıyla açıklanabilir. Nitekim Sun ve diğerleri (2017) performansın, eğitim verisi hacmiyle logaritmik olarak arttığını tespit etmiştir. Bu bulgu, genel amaçlı ÜYZ'lerin Türk kültürel unsurlarını yansıtmada daha başarılı olmasını açıklayan önemli bir gerekçe sunmaktadır. Özellikle genel amaçlı ÜYZ'lerin somut kültürel ögelerde görece daha başarılı olması; ancak soyut ve sembolik kültürel alanlarda tutarsızlıklar göstermesi, ÜYZ'nin kültürü bütüncül bir yapı olarak değil; parçalı ve veriye dayalı bir temsil alanı olarak ele aldığını düşündürmektedir. Bu durum, ÜYZ'nin anlamı "öğretilmiş örüntüler" üzerinden yeniden kurduğu yönündeki tespitlerle örtüşmektedir (Mittal vd., 2024).

Literatürde bu araştırmayla benzer bir çalışma Gün ve diğerleri (2025) tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, Canva platformu üzerinden kullanılan DALL·E tabanlı görsel üretim aracının ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarımını destekleme açısından yetersiz bulunduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde bu araştırmada da görsel üretim amaçlı ÜYZ uygulamaları arasında DeepAI ve NightCafe oldukça düşük başarı oranlarıyla dikkat çekmiştir. Bu sonuç, görsel üretim amaçlı ÜYZ araçlarının genel amaçlı modellere kıyasla kültürel ögeleri doğru biçimde yansıtma konusunda sınırlılıklara sahip olduğunu göstermektedir. Nitekim Liu ve diğerleri (2023) metinden görsel üreten modellerin, eğitim verilerindeki kültürel dengesizlik nedeniyle belirli kültürel ögeleri doğru yansıtamadıklarını tespit etmiştir. Bu bağlamda bu araştırmada kullanılan DeepAI ve NightCafe gibi görsel

üretim amaçlı uygulamaların sınırlılıkları, kültürel temsilde veri eksikliğinin somut bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Prabhakaran ve diğerleri (2022) ile Peters ve Carman (2024) YZ sistemlerinin geliştirilmesi ve kullanımının, çoğunlukla belirli ülkelerin kültürel değerlerini ve pratiklerini yansıttığını ifade ederek bu durumun, YZ'nin küresel ölçekte farklı kültürlerle etkileşime girdiğinde uyumsuzluklara ve yanlış anlamalara yol açabileceğini ifade etmektedir. Benzer biçimde Cooper ve Tang (2024) ÜYZ tarafından oluşturulan görsellerin sıklıkla kültürel klişeleri yeniden ürettiğini ve temsillerin çoğunlukla Batı merkezli bir kültürel sermayeye dayandığını ortaya koymuştur. Bu bağlamda DeepAI ve NightCafe'nin yalnızca İngilizce yönlendirmeleri desteklemesi, Türkçe yönlendirmelerde hatalı çıktılar üretmesi ve farklı kültürel ögeleri yanlış biçimde bir araya getirmesi de söz konusu uyumsuzlukların somut bir örneği olarak değerlendirilebilir.

Bu araştırmanın bulguları, ÜYZ uygulamalarının kültür aktarımında potansiyel katkı sağlayabileceğini göstermektedir. Benzer şekilde Ceylan Dadakoğlu ve İz Bölükoğlu (2025) tarafından görsel sanatlar derslerinde YZ ile görsel tasarım uygulamaları üzerine yapılan çalışmada, YZ destekli görsel tasarımların kültür aktarımına olumlu katkı sunduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç; ÜYZ'nin yalnızca ikinci dil öğretiminde değil, aynı zamanda kültürel mirasın genç nesillere aktarılmasında da işlevsel bir araç olabileceğini ortaya koymaktadır. Literatürde farklı kültürlere yönelik yapılan araştırmalar da YZ tabanlı araçların kültür aktarımı sürecinde kullanılabileceğini göstermektedir. Yalçın ve Çınar Yağcı (2024) tarafından Bing Chat AI'ın Fransızca öğretiminde kültürel edincin kazandırılmasındaki etkisi incelenmiş ve bu aracın öğretmen adaylarına kısmen rehberlik edebildiği tespit edilmiştir. Bu bulgu, bu araştırmada ChatGPT ve Gemini'ın Türk kültürel ögelerinin aktarımında daha yüksek performans göstermesiyle benzerlik taşımaktadır. Ancak her iki çalışmada da YZ uygulamalarının kültürel içerikleri tamamen hatasız aktaramadığı ve uzman ya da öğretici denetiminin gerekli olduğu görülmektedir. Nitekim Yuzyk ve diğerleri (2025) de ÜYZ'nin eğitimde yaratıcılığı ve görselleştirme gücünü artırabildiğini; ancak etik, kültürel ve bağlamsal denetim mekanizmaları olmaksızın kullanımının pedagojik riskler barındırdığını vurgulamaktadır.

Ayrancı (2019) ikinci dil olarak Türkçenin öğretiminde kültür aktarımı konusunda yapılacak olan çalışmaların kültürün yemek, bayram, söz varlığı, aile kavramı gibi konularının hepsinde dağılım göstermesi gerektiğini ifade ederek bu kapsamda yapılacak olan çalışmaların önemine dikkat çekmektedir. Nitekim bu araştırma, ikinci dil olarak Türkçenin öğretiminde kültürel aktarım boyutunu Ayrancı'nın da ifade ettiği gibi yeme-içme, bayramlar, edebiyat, spor gibi çok yönlü olarak ele almıştır. Böylece Türk kültürünün farklı boyutları görselleştirilerek incelenmiş, hangi alanlarda YZ uygulamalarının daha başarılı ya da başarısız olduğu ortaya konmuştur. Özellikle yeme-içme ve mimari gibi somut kültürel ögelerde yüksek başarı elde edilirken edebiyat ve halk oyunları gibi soyut ve sembolik ögelerde hataların daha fazla olması, kültür aktarımında tematik çeşitliliğin önemine vurgu yapmaktadır. Ayrıca ChatGPT'nin Atatürk'ü görselleştirirken uyarı vermesi, bu uygulamanın kültürel şahsiyetleri görselleştirmede etik kısıtlamalar getirdiğini ve bunun da eğitim ortamlarında kullanım açısından dikkate alınması gerektiğini göstermektedir. Diğer uygulamalarda benzer bir uyarının bulunmaması ise bu tür etik filtrelerin her YZ aracında, aynı düzeyde yer almadığını

ve özellikle kültürel şahsiyetlerin temsili söz konusu olduğunda öğreticilerin daha dikkatli bir değerlendirme yapmaları gerektiğini ortaya koymaktadır. Skulmowski (2025) YZ ile oluşturulan eğitim görsellerinde doğruluk eksikliğinin etik sorunlara yol açabileceğini vurgularken Kanter (2024) YZ destekli portre animasyonlarının tarihsel figürleri stilize ederken gerçekçi temsilden uzaklaşabildiğini belirtmektedir. Bu bağlamda eğitim ortamlarında ÜYZ tabanlı görseller kullanılırken yalnızca teknik doğruluk değil, etik duyarlılık da gözetilmeli; özellikle kültürel şahsiyetlerin temsili söz konusu olduğunda öğreticiler, öğrenicilerin yanlış algı geliştirmesini önlemek için doğruluğundan emin oldukları görselleri tercih etmelidir.

Bu araştırmada elde edilen bulgular, ilgili YZ uygulamalarının ücretsiz sürümleri kullanılarak elde edilen çıktılara dayanmaktadır. Dolayısıyla öneriler, bu sürümlerin performansı çerçevesinde değerlendirilmelidir:

- ChatGPT (GPT-4o) ve Gemini (1.5 Flash) uygulamalarının ücretsiz sürümlerinde Türk kültürüne ait somut ögeleri görece daha yüksek doğrulukla yansıttığı görülmüştür. Bu nedenle söz konusu uygulamalar, öğretici denetimi sağlanmak koşuluyla kültür aktarımına yönelik materyal tasarım süreçlerine entegre edilebilir.
- DeepAI ve NightCafe uygulamalarında kültürel temsil hatalarına daha sık rastlanmıştır. Bu nedenle bu araçların ürettiği görsellerin tek başına öğretim materyali olarak kullanılmaması; doğrulama sürecinden geçirilmesi ve güvenilir yerel kaynaklarla desteklenmesi önerilmektedir.
- Gelecekteki araştırmalar için ücretsiz ve ücretli sürümler arasında kültürel temsil doğruluğu açısından fark olup olmadığının karşılaştırmalı olarak incelenmesi önerilmektedir.
- Gelecekte yapılacak çalışmalarda farklı ÜYZ uygulamalarının yanı sıra farklı dil yönlendirmelerinin görsel çıktılar üzerindeki etkisi incelenebilir.
- Öğrenicilerin üretilen görsellere ilişkin algı, güven ve kültürel öğrenme düzeylerinin ölçüldüğü nicel ve nitel çalışmalar yapılabilir.
- Farklı kültürlere yönelik benzer analizlerin yapılması, ÜYZ araçlarının kültürler arası yeterlilik bağlamındaki performansını ortaya koyabilir.
- ÜYZ geliştiricilerinin modelleri eğitirken daha dengeli ve kapsayıcı kültürel veri setlerinden yararlanmaları, farklı kültürlere ait ögelerin daha doğru yansıtılmasını sağlamak adına faydalı olabilir.

Kaynakça

Aycan, A. (2025). Yapay zekâ ve yabancı dil eğitimi: Olanaklar, sınırlılıklar ve gelecek perspektifleri. Ö. Çangal ve U. Başar (Ed.), *Yapay Zekâ ve Yabancılara Türkçe Öğretimi* içinde (ss. 3-28). Nobel Akademik Yayıncılık.

Aydemir, D. (2023). Revitalizing Turkish mythological elements through artificial intelligence applications in graphic design: A Case Study on Midjourney. *International Scientific and Vocational Studies Journal, 7*(2), 187-205. https://doi.org/10.47897/bilmes.1400144

Ayrancı, B. (2019). Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretiminde kültür aktarımı alanında yapılan lisansüstü tezlerin analizi ve değerlendirilmesi. *Söylem Filoloji Dergisi, 4*(2), 446-454. https://doi.org/10.29110/soylemdergi.595246

Can, T. (2026). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımı. Ş. Dilidüzgün (Ed.), *Yabancılara Türkçe Öğretimi: Eğiticinin Eğitimi* içinde (ss. 293-310). Anı Yayıncılık.

Ceylan Dadakoğlu, S., & İz Bölükoğlu, H. (2025). Yapay zekâ aracılığıyla oluşturulan görsel tasarımların kültürel aktarıma katkısı. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 15*(2), 413-445. https://doi.org/10.18039/ajesi.1540519

Cooper, G., & Tang, K. S. (2024). Pixels and pedagogy: Examining science education imagery by generative artificial intelligence. *Journal of Science Education and Technology, 33*(4), 556-568. https://doi.org/10.1007/s10956-024-10104-0

Çangal, Ö., Çelik, M. E., & Başar, U. (2025). Yabancılara Türkçe öğretiminde yapay zekâ kullanımına yönelik öğretici görüşleri. *Aydın Tömer Dil Dergisi, 10*(1), 57-97.

Demirdöven, G. H., Çangır, Ö. F., & Duman, İ. (2023). Yabancı dil öğretiminde yenilikçi yaklaşımlar: Sürükleyici gerçeklik tabanlı yapay zeka uygulamaları. A. Okur ve G. H. Demirdöven (Ed.), *Yabancı Dil olarak "Dijital Türkçe" Öğretimi* içinde (ss. 905-945). Sakarya Üniversitesi Yayınları.

Demirel, A. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin gözüyle türk dizi ve filmleri ile bunların Türkçe öğrenme sürecindeki rolü. *EKEV Akademi Dergisi(Özel Sayı)*, 38-54. https://doi.org/10.17753/sosekev.1345282

Göçer, A. (2012). Dil-kültür ilişkisi ve etkileşimi üzerine. *Türk Dili, 729*(1), 50-57.

Gün, M., Alkan, E., & Baştürk, M. B. (2025). Yabancılara Türkçe öğretiminde yapay zekâ tarafından üretilen görsellerin kültür aktarımı bağlamında incelemesi. *International Journal of Language Academy, 13*(1), 293-308. http://dx.doi.org/10.29228/ijla.80494

İşcan, A., & Delen, M. (2017). Yabancılara Türkçe öğretiminde filmlerin kullanımı (Selvi Boylum Al Yazmalım filmi örneği). *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 5*(2), 87-101.

İşcan, A., & Maden, M.N. (2020). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkçe söz varlığının geliştirilmesinde şarkıların kullanımı. *Uluslararası Dil, Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Güncel Yaklaşımlar Dergisi (CALESS), 2*(2), 630- 650. https://doi.org/10.35452/caless.2020.33

Kanter, D. (2024, Eylül 20). "Bringing History to Life": Animating historical portraits with artificial intelligence. https://research.reading.ac.uk/digitalhumanities/bringing-history-to-life-animating-historical-portraits-with-artificial-intelligence/

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (23. Baskı). Nobel Yayıncılık.

Kardoğan, M., & Kardaş, N. (2025). Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten eğitimcilerin yapay zekâ uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Mediterranean Journal of Educational Research, 19*(52), 01-180.

Kır, D. B., & Danışmaz, N. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerde Türk kültürü farkındalığının oluşturulması: Instagram örneği. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 11* (39), 230-248. http://dx.doi.org/10.29228/INESJOURNAL.75617

Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.

Krippendorff, K. (2013). *Content analysis: An introduction to its methodology* (3rd ed.). Sage Publications.

Küçük, E., & Solak, Ö. (2025). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yapay zekâ kullanımına dair öğrenici görüşleri. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 9*(1), 1-22.

Liu, B., Wang, L., Lyu, C., Zhang, Y., Su, J., Shi, S., & Tu, Z. (2023). On the cultural gap in text-to-image generation. *arXiv preprint*. https://doi.org/10.48550/arXiv.2307.02971

Mittal, U., Sai, S., Chamola, V., & Sangwan, D. (2024). A comprehensive review on generative AI for education. *Ieee Access*, 12, 142733-142759. https://doi.org/10.1109/ACCESS.2024.3468368

Peters, U., & Carman, M. (2024). Cultural bias in explainable AI research: A systematic analysis. *Journal of Artificial Intelligence Research*, 79, 971-1000. https://doi.org/10.1613/jair.1.14888

Prabhakaran, V., Qadri, R., & Hutchinson, B. (2022). Cultural incongruencies in artificial intelligence. *arXiv preprint*. https://doi.org/10.48550/arXiv.2211.13069

Savaşkan, V., & Özer, N. (2025). Yapay zekânın Türkçe eğitiminde kullanımı. H. Şahin ve B. B. Alkan (Ed.), *Eğitim bilimlerinde modern araştırma ve incelemeler III* içinde (ss. 35-49). Livre de Lyon.

Skulmowski, A., & Engel-Hermann, P. (2025). The ethics of erroneous AI-generated scientific figures. *Ethics and Information Technology, 27*(2), 31.

Sun, C., Shrivastava, A., Singh, S., & Gupta, A. (2017). Revisiting unreasonable effectiveness of data in deep learning era. In *Proceedings of the IEEE international conference on computer vision* (pp. 843-852). https://doi.org/10.48550/arXiv.1707.02968

Türkben, T. ve Alptekin, E. (2022). Yabancılara Türkçe öğretiminde dijital öyküleme aracılığıyla kültürel ögelerin aktarımı. *Aydın Tömer Dil Dergisi, 7*(1), 23-58. https://doi.org/10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v07i1002

Türkeri, E., & Özdemir, C. (2025). Yapay zekâ tabanlı dijital materyallerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimine entegrasyonu: Pedagojik perspektifler. *Silkway Social Science Journal, 1*(2), 15–28. https://doi.org/10.5281/zenodo.15996190

Yalçın, P., & Çınar Yağcı, Ş. (2024). Fransız kültür edincinin kazandırılmasında yapay zekâ rehber olabilir mi? Bing Chat AI örneği. *Yükseköğretim Ve Bilim Dergisi, 14*(2), 308-327. https://doi.org/10.5961/highereducsci.1402198

Yaşar Arslan, G., & Batur, Z. (2021) Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe, Türkiye ve Türk kültürüne ilişkin görüşleri: Slovakya Matej Bel Üniversitesi Örneği. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi, 4*(1), 4-30.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, F. (2012). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ders kitaplarında kültür aktarımı. *Turkish Studies, 7*(3), 2751-2759. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.3385

Yuzyk, O., Honcharuk, V., Pelekh, Y., Bilanych, L., Sirenko, P., Voitovych, I., Roienk, L., Bilanych, H., Makukh, D., Zidens, J., Yuzyk, M., & Yuzyk, M. (2025). Research on generative artificial intelligence technologies in education: Opportunities, challenges, and ethical aspects. *Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience (BRAIN), 16*(1 Sup1), 139-151.

Makaleye Katkı Oranı Beyanı: 1. yazar katkı oranı: %100
Çıkar Çatışması Beyanı: Herhangi bir çıkar çatışması yoktur.
Etik Beyanı: Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"nde belirtilen kurallara uyulduğunu, "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler"e dayalı hiçbir işlem yapılmadığını ve etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarına ait olduğunu beyan ederim.
Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı: Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.
Etik Kurul İzni Beyanı: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu, Tarih: 02.11.2025, Sayı: 2025.11
Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazardan temin edilebilir.
Yapay Zekâ Kullanımı Beyanı: Yazma yardımı için yapay zekânın kullanılmadığını beyan ederim.
Telif Hakları Beyanı: Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisinde yayımlanan çalışmalar Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Extended Abstract

Culture is a broad concept encompassing elements such as language, religion, history, literature, art, music, and geography (Göçer, 2012). The most effective medium of cultural transmission is language. Therefore, language and culture emerge as two inseparable phenomena. In the teaching of Turkish as a second language, cultural transmission has been addressed in various ways. Textbooks and instructional materials are primary sources for cultural transmission. In addition, films, TV series, songs, folk music, games, digital stories, and social media platforms are also used in the transmission of Turkish culture. However, it is observed that studies focusing on the use of generative artificial intelligence (GenAI) applications in cultural transmission in L2 Turkish instruction are still limited. In contemporary contexts, GenAI applications not only support language learning processes but

also hold the potential to transform teaching and learning practices. The opportunities they provide in terms of speed and variety can significantly facilitate the development of materials for cultural transmission, thus saving educators both time and energy. In this regard, it is essential to investigate whether visuals generated by GenAI applications can be used in the transmission of authentic elements of Turkish culture in the language teaching process.

This study aims to examine the potential of visuals generated by GenAI applications in the context of cultural transmission in teaching Turkish as a second language. Accordingly, the research seeks to answer the following question: "Can visuals generated by GenAI applications be used for cultural transmission in teaching Turkish as a second language?" This research was designed within a qualitative framework to explore the possible use of visuals generated by GenAI applications in the context of cultural transmission in teaching Turkish as a second language. A descriptive research design, one of the qualitative research approaches, was adopted; and the visuals generated by GenAI applications were evaluated based on expert opinions. Five academics specializing in Turkish education and teaching Turkish as a second language participated in the evaluation process. The experts were selected through criterion sampling, one of the purposive sampling techniques. In the study, themes were first identified, and then Turkish cultural elements associated with these themes were determined. Each theme included two cultural elements, and expert opinions were collected for these items. A total of four GenAI applications were used: ChatGPT and Gemini as general-purpose GenAI tools, and DeepAI and NightCafe as image-generation GenAI tools. As the data collection instrument, the Turkish Culture Visual Analysis Form (TCVAF), developed by the researcher, was employed. The form was designed to evaluate the usability of visuals generated by GenAI applications in the context of cultural transmission in teaching Turkish as a second language. The data were analyzed using both quantitative and qualitative analysis techniques. First, the responses to the "Appropriate" and "Not Appropriate" options in the TCVAF were analyzed through frequency (f) and percentage (%) calculations and presented using descriptive statistics. In addition, written evaluations provided by experts in the "Explanation" sections of the form were analyzed through content analysis.

According to the research findings, the cultural appropriateness performance of the four GenAI applications demonstrated notable differences. Frequency analyses revealed that ChatGPT achieved the highest success rate with 82.2%, followed by Gemini with 70%, while DeepAI (11.1%) and NightCafe (6.7%) remained at considerably low levels. This result indicates that general-purpose GenAI applications (ChatGPT and Gemini) are more successful in reflecting Turkish culture compared to visual production-purpose ones (DeepAI and NightCafe). Overall, the findings suggest that while GenAI applications have the potential to generate visuals reflecting Turkish culture, this potential varies across applications and cultural theme types. In particular, ChatGPT performed strongly with concrete and visually distinctive elements (e.g., food and beverages, architectural structures, traditional arts), whereas it tended to make errors with abstract, figurative, and textual elements (e.g., folk dances, literature, prominent figures). Although Gemini ranked second, it demonstrated limitations due to textual and contextual inaccuracies. DeepAI and NightCafe, on the other hand, exhibited weak performance in the context of cultural transmission due to

frequent misrepresentations and deviations from reality. The higher performance of ChatGPT and Gemini may be attributed to the fact that, as general-purpose GenAI applications, they are exposed to larger datasets and therefore possess more knowledge about the cultural elements included in the prompts. Indeed, Sun et al. (2017) identified that model performance increases logarithmically with the size of training data, which provides an important rationale for the greater success of general-purpose GenAIs in representing Turkish cultural elements.

A study similar to the present research was conducted by Gün et al. (2025), who examined the DALL·E-based image generation tool integrated into the Canva platform. Their study found that this tool was insufficient in supporting cultural transmission in the teaching of Turkish as a second language. Similarly, in this research, among visual production-purpose GenAI applications, DeepAI and NightCafe stood out with very low success rates. This finding demonstrates that visual production-purpose GenAIs face significant limitations in accurately representing cultural elements compared to general-purpose models. In line with this, Liu et al. (2023) identified that text-to-image models fail to correctly represent certain cultural elements due to imbalances in the training data. Accordingly, the limitations observed in DeepAI and NightCafe in this research can be interpreted as a concrete manifestation of such data deficiencies in cultural representation. Furthermore, Prabhakaran et al. (2022) and Peters and Carman (2024) emphasized that the development and use of AI systems predominantly reflect the cultural values and practices of specific countries, which may lead to mismatches and misunderstandings when interacting with diverse cultures on a global scale. In this respect, the fact that DeepAI and NightCafe only support English prompts, often produce incorrect outputs in Turkish prompts, and combine elements of different cultures inappropriately can also be considered a concrete example.

Ekler

Ek 1

Türk Kültürü Görsel Analiz Formu (TKGAF)

1. Yeme-İçme

Kültür Ögesi	Uygun	Uygun Değil	Açıklama
Türk kahvesi	☐	☐	
Döner	☐	☐	

2. Bayramlar

Kültür Ögesi	Uygun	Uygun Değil	Açıklama
Ramazan Bayramı	☐	☐	
23 Nisan Çocuk Bayramı	☐	☐	

3. Önemli Kişiler

Kültür Ögesi	Uygun	Uygun Değil	Açıklama
Atatürk	☐	☐	
Mevlânâ	☐	☐	

4. Geleneksel Sanatlar

Kültür Ögesi	Uygun	Uygun Değil	Açıklama
Ebru sanatı	☐	☐	
Hat sanatı	☐	☐	

5. Mimari Yapılar

Kültür Ögesi	Uygun	Uygun Değil	Açıklama
Ayasofya	☐	☐	
Kız Kulesi	☐	☐	

6. Halk Oyunları

Kültür Ögesi	Uygun	Uygun Değil	Açıklama
Horon	☐	☐	
Zeybek	☐	☐	

7. Edebiyat

Kültür Ögesi	Uygun	Uygun Değil	Açıklama
Karagöz ve Hacivat	☐	☐	
Nasreddin Hoca	☐	☐	

8. Spor

Kültür Ögesi	Uygun	Uygun Değil	Açıklama
Yağlı güreş	☐	☐	
Cirit oyunu	☐	☐	

9. Çalgılar

Kültür Ögesi	Uygun	Uygun Değil	Açıklama
Bağlama	☐	☐	
Kemençe	☐	☐	

Ek 2

ÜYZ Uygulamalarının Ürettiği Görseller

Kültürel Öge (Türk kahvesi)

ChatGPT	Gemini	DeepAI	NightCafe

Kültürel Öge (Döner)

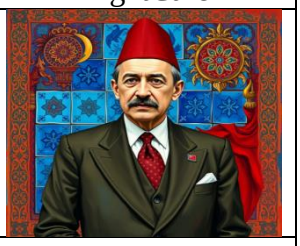
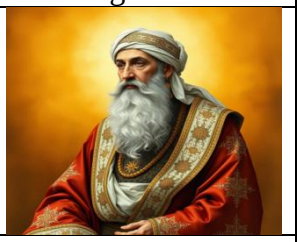
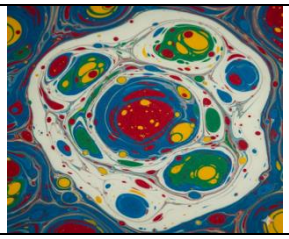
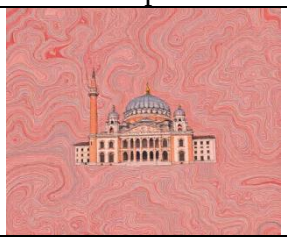
ChatGPT	Gemini	DeepAI	NightCafe

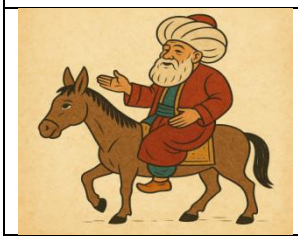
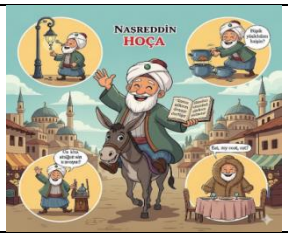
Kültürel Öge (Ramazan Bayramı)

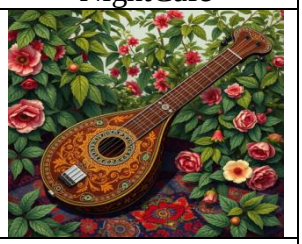
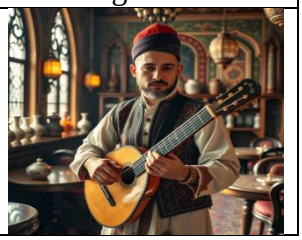
ChatGPT	Gemini	DeepAI	NightCafe

Kültürel Öge (23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı)

ChatGPT	Gemini	DeepAI	NightCafe

Kültürel Öge (Mustafa Kemal Atatürk)			
ChatGPT	Gemini	DeepAI	NightCafe
			
Kültürel Öge (Mevlânâ Celaleddin-i Rûmî)			
ChatGPT	Gemini	DeepAI	NightCafe
			
Kültürel Öge (Ebru sanatı)			
ChatGPT	Gemini	DeepAI	NightCafe
			
Kültürel Öge (Hat sanatı)			
ChatGPT	Gemini	DeepAI	NightCafe
Kültürel Öge (Ayasofya)			
ChatGPT	Gemini	DeepAI	NightCafe

Kültürel Öge (Kız Kulesi)			
ChatGPT	Gemini	DeepAI	NightCafe
Kültürel Öge (Horon)			
ChatGPT	Gemini	DeepAI	NightCafe
Kültürel Öge (Zeybek)			
ChatGPT	Gemini	DeepAI	NightCafe
Kültürel Öge (Katagöz ve Hacivat gölge oyunu)			
ChatGPT	Gemini	DeepAI	NightCafe
Kültürel Öge (Nasreddin Hoca fıkraları)			
ChatGPT	Gemini	DeepAI	NightCafe
			

Kültürel Öge (Yağlı güreş)			
ChatGPT	Gemini	DeepAI	NightCafe
Kültürel Öge (Cirit oyunu)			
ChatGPT	Gemini	DeepAI	NightCafe
Kültürel Öge (Bağlama)			
ChatGPT	Gemini	DeepAI	NightCafe
			
Kültürel Öge (Kemençe)			
ChatGPT	Gemini	DeepAI	NightCafe
			

Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi, 2026, 6(1); 193-218

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ TÜRKÇEYİ İKİNCİ DİL OLARAK ÖĞRENEN ÇOCUKLARA YÖNELİK ÖĞRETİM STRATEJİLERİNİN İNCELENMESİ

Araştırma Makalesi

Tuğçe GÜZELYURT[*] / Dila Nur YAZICI[**]

Geliş Tarihi: 03.10.2025 | **Kabul Tarihi:** 18.03.2026 | **Yayın Tarihi:** 27.04.2026

Özet: Bu araştırma, okul öncesi öğretmen adaylarının sınıfında Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen çocuklara yönelik uygulayacakları öğretimsel stratejileri ve eğitsel süreçte iş birliği yaklaşımlarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma temel nitel araştırma deseniyle yürütülmüştür. Çalışma grubu, kartopu örnekleme ile seçilen 23 okul öncesi öğretmen adayından oluşmuştur. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formu alan uzmanı tarafından incelenmiştir. Uzman görüşü sonrasında, formun geçerliğini sınamak amacıyla iki öğretmen adayı ile pilot uygulama yapılmış ve sorular anlaşılır bulunduğu için formda değişiklik yapılmamıştır. Ardından, gönüllü onam veren 23 öğretmen adayıyla ortalama 30 dakika süren görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Bulgular Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen çocuklarla çalışmaya yönelik görüşler, öğretimsel stratejiler, stratejileri etkileyen faktörler ve eğitsel süreçte iş birliği olmak üzere dört tema altında toplanmıştır. Öğretmen adayları, kültürlerarası öğrenme, farklılıklara saygı ve dil öğrenme fırsatları gibi olumlu yönleri vurgularken, iletişim güçlüğü, sınıf yönetimi ve özel ilgi gereksinimi gibi güçlükleri de belirtmişlerdir. Oyun temelli etkinlikler, görsel materyaller, gösterip yaptırma, akran desteği, beden dili ve dikkat çekici uyaranlar öne çıkan stratejiler olarak ifade edilirken, aileyle iletişim ve okul içi paydaşlarla iş birliği gerekli görülmüştür. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının kapsayıcı ve farklılaştırılmış öğretime yönelik olumlu tutum sergilediği, ancak uygulama ve planlı farklılaştırma konusunda desteğe ihtiyaç duyduğu belirlenmiştir. Bulgular, öğretmen adaylarının mesleki gelişiminde iki dilliliğin ve kültürlerarası pedagojinin sistematik biçimde ele alınması gerektiğine işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: İki dillilik, ikinci dil olarak Türkçe öğretimi, okul öncesi, öğretim stratejileri, öğretmen adayı.

AN EXAMINATION OF PRESCHOOL TEACHER CANDIDATES TEACHING STRATEGIES FOR CHILDREN LEARNING TURKISH AS A SECOND LANGUAGE

Research Article

Received: 03.10.2025 | **Accepted:** 18.03.2026 | **Published:** 27.04.2026

Abstract: This research aims to determine the teaching strategies and collaborative approaches in the educational process that preschool teacher candidates will implement in their classrooms for children learning Turkish as a second language. The study was conducted using a basic qualitative research design. The study group consisted of 23 preservice preschool teachers selected through snowball sampling. Data were collected using a semi-structured interview form developed by the researcher. The interview form was reviewed by a field expert. Following the expert review, a pilot implementation was conducted with two teacher candidates to examine the form's validity, and no revisions were made because the questions were found to be clear. Subsequently, interviews averaging 30 minutes were conducted with the 23 teacher candidates who provided informed consent. The data were analyzed using content analysis. The findings have been grouped under four themes: views on working with children learning Turkish as a second language, teaching strategies, factors

[*] Doktora Öğrencisi; Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitim; tugceguzelyurt@hacettepe.edu.tr 0000-0002-6577-8257

[**] Doç. Dr.; Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Anabilim Dalı; yazcdila@gmail.com 0000-0003-3340-4901

Güzelyurt, T., & Yazıcı, D. N. (2026). Okul öncesi öğretmen adaylarının Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen çocuklara yönelik öğretim stratejilerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi (UTÖAD), 6*(1), 193-218. DOI: https://zenodo.org/doi/10.5281/zenodo.19323938

influencing strategies, and collaboration in the educational process. Teacher candidates emphasized positive aspects such as intercultural learning, respect for differences, and opportunities for language learning, while also noting challenges, including communication difficulties, classroom management, and the need for special attention. They highlighted strategies such as play-based activities, visual materials, modeling and demonstration, peer support, body language, and the use of attention-grabbing stimuli, and they considered communication with families and collaboration with in-school stakeholders to be necessary. Overall, teacher candidates demonstrated positive attitudes toward inclusive and differentiated teaching; however, they reported a need for support in implementation and planned differentiation. The findings indicate that bilingualism and intercultural pedagogy should be addressed systematically in preservice teacher education.

Keywords: Bilingualism, preschool, teacher candidate, teaching strategies, teaching Turkish as a second language.

Giriş

Küreselleşme, göç hareketleri ve toplumsal değişimler, eğitim sistemlerinin karşılaştığı en önemli sorunlardan biri olan dil çeşitliliğini gündeme getirmiştir. Dünya genelinde çok sayıda çocuk, eğitimine ana dilinden farklı bir dilde başlamaktadır (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2019). Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD) ülkelerinde üç yaş itibarıyla erken çocukluk eğitimi daha önemli hale gelmekte ve eğitime katılım oranı %74 düzeyine çıkmaktadır (OECD, 2023). Ayrıca OECD ülkelerinde çocuk nüfusunun önemli bir bölümünü göçmen hanehalklarındaki çocuklar oluşturmaktadır. 2020 itibarıyla 0-15 yaş grubundaki çocukların %19'u göçmen kökenlidir (OECD, 2025). Bu veriler, dil çeşitliliğinin yalnızca belirli ülkelere özgü bir durum olmadığını, küresel ölçekte erken çocukluk eğitimine doğrudan yansıyan yapısal bir gerçeklik olduğunu göstermektedir.

Türkiye'de bu durum, özellikle son yıllarda göçmen ve mülteci grupların ülkeye gelmesiyle birlikte daha da görünür hale gelmiştir. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (2023) verilerine göre Türkiye'de kayıtlı 3,5 milyondan fazla Suriyeli göçmen bulunmaktadır. Bunların büyük bir kısmı okul çağındadır ve eğitim sistemine Türkçe bilmeden dâhil olmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019). Türk eğitim sisteminde resmî öğretim dili Türkçe olduğundan, bu çocukların hem akademik hem de sosyal anlamda ciddi uyum sorunları yaşaması kaçınılmazdır (İçduygu ve Şimşek, 2016). Bu noktada OECD verileri Türkiye bağlamında erken çocukluk eğitimine katılımın güçlendirilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. OECD Aile Veritabanı göstergeleri, 3-5 yaş grubunda erken çocukluk eğitimi ve bakımı ile ilkokula kayıt oranının %50'nin altında kaldığını belirtmektedir (OECD, 2024). Bu durum, Türkçe bilmeden sisteme dâhil olan çocuklar için erken dönemde sunulacak dil desteklerinin ve kapsayıcı uygulamaların kritik öneme sahip olduğunu göstermektedir.

Dil engeli, çocukların sınıf arkadaşlarıyla iletişim kurmasını, öğretmenin yönergelerini anlamasını ve öğrenme sürecine aktif katılımını zorlaştırmaktadır (Cummins, 2000; 2001). Bununla birlikte, iki dilliliği yalnızca eksiklik üzerinden ele alan yaklaşımlar güncel alan yazında giderek sorgulanmakta, çocukların dilsel kaynaklarını tek tek diller olarak değil, bütüncül bir bakış açısıyla kullandıklarını vurgulayan diller arası geçişlilik yaklaşımı (translanguaging) öne çıkmaktadır (Garcia & Wei, 2014). Benzer biçimde, dilsel ekoloji bakış açısı dil gelişimini, sınıf içi etkileşimler, aile, topluluk ve kurumlar arası ilişkilerle birlikte ele almanın önemine vurgu yapmaktadır (Hornberger, 2002; van Lier, 2004). Okul öncesi dönem,

Piaget'nin bilişsel gelişim yaklaşımı açısından simgesel düşünmenin hızlandığı, dilin bilişsel yapılanmanın temel araçlarından biri haline geldiği bir evreye karşılık gelmektedir (Piaget, 1952). Bronfenbrenner'in ekolojik sistemler yaklaşımı ise çocuğun dil ve öğrenme deneyimini mikrosistemlerin (sınıf, aile) ile daha geniş çevresel makrosistemlerin (kurumlar, politikalar) etkileşimi içinde konumlandırmaktadır (Bronfenbrenner, 1979). Güncel nörodilbilim araştırmaları da erken yıllarda beynin yüksek öğrenme kapasitesine sahip olduğunu, bu dönemde sunulan zengin ve anlamlı dil girdisinin uzun dönemli dil gelişimi açısından belirleyici olabildiğini göstermektedir (Kuhl, 2004). Dolayısıyla okul öncesi dönemde Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen çocuklara yönelik etkili öğretim stratejilerinin geliştirilmesi yalnızca bireysel öğrenme başarısı açısından değil, aynı zamanda kapsayıcı bir eğitim ortamının sağlanması açısından da kritik önem taşımaktadır. Kapsayıcı eğitim, farklı dil, kültür ve sosyoekonomik arka planlardan gelen çocukların eşit öğrenme fırsatlarına sahip olmasını hedeflemektedir (UNESCO, 2019). Bu nedenle öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının dil çeşitliliğine duyarlı pedagojik donanımı, sınıf içi fırsat eşitliğinin ana belirleyicilerinden biridir.

Bu araştırma, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen çocukların mikrosisteminde yer alan okul öncesi öğretmen adaylarının bu çocuklarla çalışma sürecinde hangi öğretimsel stratejileri tercih etmeyi düşündüklerini ve kimlerle, hangi gerekçelerle iş birliği yapmayı planladıklarını ortaya koymayı amaçlamaktadır.

1. Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Çocukların Eğitsel Sürecine Kuramsal Bakış

Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen çocukların okul öncesi eğitim ortamına katılımı, yalnızca ikinci dil öğretimi olarak değil, çocuğun sınıf içi etkileşimlere erişimi, aidiyet geliştirmesi ve öğrenmeye katılımı ile birlikte ele alınması gereken bir gelişim süreci olarak görülmelidir. Sosyo-kültürel bakış açısına göre çocuk, dil ve düşünce gelişimini sosyal etkileşimler aracılığıyla kurmakta ve öğrenme, yetişkin ya da daha yetkin akranların sağladığı aracılıkla ilerlemektedir (Vygotsky, 1978). Bu nedenle eğitim dilini yeterince bilmeyen bir çocuğun sınıfa katılımında temel sorun, çocuğun ne bildiğinden çok, hangi koşullarda ve hangi desteklerle öğrenmeye katılabildiğidir. Yakınsal gelişim alanı kavramı bu noktada işlevseldir. Bu bağlamda öğretmenin görevi çocuğun mevcut dilsel kapasitesini ve sınıf içi anlam kurma yollarını gözlemleyerek çocuğun bir sonraki adımı atmasını sağlayacak nitelikte yapı iskelesi sunmaktır (Cohen, 2023; Koyuncu, Kumpulainen & Kuusisto, 2023; Vygotsky, 1978; 1987). Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen çocuğa sunulan bu destek yalnızca kelime öğretmek değildir. Çocuğun sınıf içinde anlamlı etkileşim kurabileceği, yönergeleri takip edebileceği ve kendini ifade edebileceği etkileşim fırsatlarını tasarlamaktır (Kelly, 2015; Le Menestrel & Takanishi, 2017; Nilsson, 2024). Bu süreç, okul öncesi dönemin gelişimsel özellikleriyle doğrudan ilişkilidir. Piaget'nin bilişsel gelişim yaklaşımı, okul öncesi yıllarda simgesel işlevin hızla geliştiğini, oyunun ve temsil süreçlerinin çocuğun düşünmesini yapılandırdığını vurgulamaktadır (Piaget, 1952; Lockman & Tamis-LeMonda, 2021). Eğitim dilini yeterince bilmeyen bir çocuk için dil bariyeri, simgesel düşünmenin kendisinden çok, bu düşüncenin sınıfın ortak anlam dünyasına taşınmasını güçleştirebilmektedir (Finders, Wilson & Duncan, 2023). Bronfenbrenner'in ekolojik sistem yaklaşımı ise çocuğun dil ve uyum sürecini sınıf (mikrosistem), aile ile okul ilişkisi (mezosistem), kurumsal düzenlemeler (ekzosistem) ve

eğitim politikaları ile toplumsal tutumlar (makrosistem) etkileşimi içinde ele almayı önermektedir (Bronfenbrenner, 1979; Tong & An, 2024). Bu bakış açısı Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen çocuğun yaşadığı güçlüklerin çocuğa ait bir eksiklikten ziyade, farklı sistemlerin kesişiminde ortaya çıkan bir uyum ve erişim problemi olarak değerlendirilmesine imkân vermektedir (Schwartz & Ragnarsdóttir, 2025). Modern iki dillilik kuramları da bu değerlendirmeyi güçlendirmektedir. Diller arası geçişlilik yaklaşımı (translanguaging), iki dilli çocukların dillerini birbirinden yalıtılmış iki ayrı sistem olarak değil, bağlama göre esnek biçimde kullandıkları bütüncül bir iletişim süreci olarak ele almaktadır (Garcia & Wei, 2014). Bu çerçevede, çocuğun evde kullandığı dil, sınıfta yasaklanacak bir unsur değil, anlam kurma ve katılımı artırma potansiyeli taşıyan bir kaynak olarak görülebilmektedir. Dilsel ekoloji yaklaşımı ise dil öğrenmeyi, sınıf içi etkileşimlerin niteliği, kimlik, aidiyet ve fırsat yapılarıyla birlikte değerlendiren bir çerçeve sunmaktadır. Dolayısıyla öğretimsel kararları hem teknik stratejiler hem de sınıfın etkileşim düzeni ve ilişki ağları üzerinden de tartışmayı gerektirmektedir (Hornberger, 2002; van Lier, 2004). Bunlara ek olarak, erken çocukluk dönemindeki nörogelişimsel duyarlılık dil girdisinin niteliğini ve sosyal etkileşimle zenginleşmesini etkilemektedir. Erken yıllarda beyin gelişimim hızlı olması, dil girdisinin sosyal etkileşim içinde sunulmasının dil edinimi açısından belirleyici olabileceğine işaret etmektedir (Kuhl, 2004). Bu nedenle Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen çocukların eğitsel sürecini açıklayan kuramsal çerçeve, öğretmenin ve akranların sağladığı etkileşim fırsatlarını, çocuğun gelişimsel özellikleri ve çokdilli bakış açısı ile birlikte düşünmeyi gerektirmektedir. Bu bakış açısı dil öğrenimini ve sınıf içi katılımı bağlamdan bağımsız bir değişken gibi değil, öğretmenlerin algıları, yorumları ve etkileşim pratikleri içinde şekillenen bir süreç olarak ele almaktadır. Bu nedenle öğretmen adaylarının Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen çocuklara yönelik strateji tercihlerini hangi gerekçelerle anlamlandırdıklarını ortaya koymak, araştırmanın nitel yönelimini kuramsal olarak da tutarlı hale getirmektedir (Merriam, 2013; Patton, 2014).

1.1. Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Rolü

Öğretmen, okul öncesi dönemde Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen çocukların ikinci dil öğreniminde en kritik faktördür. Öğretmenin tutumu, sınıf içi uygulamaları ve kullandığı stratejiler, çocuğun dil gelişimini doğrudan etkilemektedir (Schwartz & Rovner, 2015). Sınıfa eğitim dilini yeterince bilmeyen bir çocuk geldiğinde öğretmen, öncelikle çocuğun mevcut dil düzeyini gözlemleyerek yakınsal gelişim alanı sınırını belirlemelidir (De Guerrero & Villamil, 2000). Bu doğrultuda öğretmen, dilsel ortamı çocuk için erişilebilir kılmak için yapılandırılmış sorular, kod geçişlerine izin veren araçlar ve akran desteği gibi stratejiler uygulamaktadır (De Guerrero & Villamil, 2000). Bunun sonucunda çocuk, yalnızca ikinci dili edinmekle kalmaz, aynı zamanda sınıf içinde anlamlı sosyal etkileşimler kurarak özgüven ve motivasyon kazanmaktadır. Gort ve Pontier'ın (2013) bulguları, öğretmenin bilinçli dilsel müdahalelerinin çocukların iki dilde iletişim kurma kapasitelerini artırdığını ortaya koyarken, Alanís ve Arreguín'in (2019) araştırmaları ise bu süreçte öğretmenlerin rehberlik rolünün sosyal ve akademik gelişmeye doğrudan katkı sağladığını göstermektedir.

Okul öncesi dönemde öğretmenlerin iki dilli çocuklara yönelik uygulayabileceği etkili öğretim stratejileri ve araçlar arasında; görsel destekli hikâye anlatımı, şarkı ve tekerleme

kullanımı, dramatizasyon, rol oyunları, sanat çalışmaları, etiketleme (sınıf eşyalarına iki dilde etiket yerleştirme), rutin dil kalıplarının tekrarı ve jest/mimik destekli iletişim yer almaktadır (Barron-Hauwaert, 2004; De Jong & Harper, 2005; Tabors, 2002; Tunkiel & Bus 2022). Tabors (2002), öğretmenlerin hedef dilde sık tekrarlar, çevresel ipuçları ve yapılandırılmış konuşma fırsatları yaratarak dili çocuk için anlamlı hale getirdiklerini vurgulamaktadır. Castro, Páez ve Dickinson (2011) ise bu stratejilerin çocuğun sadece dil gelişimine değil, sınıfa aidiyet duygusuna da katkı sunduğunu belirtmektedir. Böylece öğretmen, yalnızca akademik bir rehber değil, aynı zamanda sosyal katılımı ve kültürel bağlamı destekleyen bir aracı görevi üstlenmektedir (Schwartz & Rovner, 2015).

Doğal bağlama dayalı dil öğretimi, okul öncesi dönemde ikinci dil öğrenimini destekleyen en etkili yaklaşımlardan biri olarak görülmektedir. Bu yaklaşım, öğretimin doğal çevrelerde, çocuğun günlük rutinleri içinde anlamlı etkinliklere gömülerek yürütülmesine odaklanmaktadır (McWilliam, 2010). Çocuklar dili, soyut gramer kurallarından ziyade günlük yaşamın içinde yer alan anlamlı etkileşimler aracılığıyla öğrenmektedir (Ellis, 2015). Nicoladis ve Genesee (1996) erken çocukluk döneminde bağlama dayalı ikinci dil öğreniminin çocukların sözcük dağarcığını ve iletişimsel yeterliliklerini geliştirdiğini ifade etmektedir. Ayrıca Castro vd. (2011), günlük sınıf rutinlerinin ve sosyal etkileşimlerin, özellikle ikinci dili yeni öğrenmeye başlayan çocuklar için güçlü bir dil girdisi sağladığını vurgulamaktadır. Bu bağlamda fırsat öğretimi de öne çıkmaktadır. Fırsat öğretimi (incidental teaching), çocuğun ilgi duyduğu nesne ya da etkinliklerle başlattığı etkileşimleri öğretim fırsatına dönüştürmeyi; yetişkinin modelleme ve ipucu sunma yoluyla daha gelişmiş dil yanıtlarını teşvik etmesini ve yanıtın doğal pekiştirme ile desteklenmesini içeren doğal öğretim stratejisidir (Hart & Risley, 1975). Öğretmen çocukların oyun sırasında ya da günlük rutinlerde ortaya çıkan doğal anları, yeni kelimeler öğretmek veya iletişimsel ifadeleri modellemek için değerlendirdiğinde, öğrenme süreci zenginleşmektedir (McWilliam, 2010). Dolayısıyla Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen çocukların eğitiminde hem doğal bağlama dayalı öğretim hem de fırsat öğretiminin birlikte kullanılması, dil gelişimini desteklemenin yanı sıra öğrenmeyi çocuk için daha anlamlı ve kalıcı hale getirmektedir. Öğretmen adaylarının ise; hizmet öncesi eğitimleri, çok dilli sınıflarda çalışabilmeleri açısından belirleyici bir unsurdur. Türkiye'deki öğretmen yetiştirme programlarında iki dillilik, göçmen çocukların eğitimi ve çok kültürlü pedagojiye ilişkin derslerin sınırlı olması, önemli bir eksiklik olarak görülmektedir (Tarım, 2015). Araştırmalar, öğretmenlerin dil çeşitliliğine ilişkin özel eğitim aldıklarında sınıf içinde daha kapsayıcı stratejiler kullandıklarını göstermektedir (De Jong & Harper, 2005; Garcia & Wei, 2014). Türkiye'de öğretmen adaylarının bu konuda alacakları eğitim, yalnızca Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen çocukların dil gelişimini değil, aynı zamanda sosyal uyumlarını ve akademik başarılarını da destekleyecektir. Programlarda dil gelişimi, iki dillilik, göçmen çocukların eğitimi ve kültürlerarası iletişim gibi içeriklerin artırılması, öğretmen adaylarının mesleki yeterliliklerini güçlendirecektir. Araştırmalar Türkiye'de öğretmen adaylarına bu konuda sistematik bir eğitim verilmediği, daha çok bireysel çabalarla edinilen bilgilerle süreç yürütüldüğünü ortaya koymaktadır (Aydeniz ve Sarıkaya, 2021; Polat ve Kılıç, 2013). Oysa Kanada, ABD gibi çok dilli ülkelerde öğretmen yetiştirme programlarında ikinci dil öğretimi ve kültürel farkındalık

gibi konular zorunlu ders olarak işlenmektedir (Lucas & Villegas, 2013). Öğretmen adaylarının dil çeşitliliğine yönelik eğitim alması, çocukların sosyal uyumunu kolaylaştırmakta, sınıf içi iletişimi artırmakta ve akademik başarıya katkı sunmaktadır (Espinosa, 2015). Bu donanıma sahip öğretmenler, hedef dili yeterince bilmeyen çocukların dil öğrenim sürecini hızlandırmakta, onların sosyal ilişkilerini güçlendirmekte ve özgüvenlerini artırmaktadır (Cummins, 2000).

2. Araştırmanın Amacı

Araştırmalar, eğitim dilini yeterince bilmeyen çocukların sınıf ortamında iletişim, katılım ve uyumla ilişkili güçlükler yaşayabildiğini göstermektedir. Aynı zamanda bu güçlüklerin bazı durumlarda davranış sorunları olarak da görünebildiğini göstermektedir (Bukhalenkova vd., 2022; De Houwer, 2021; Düzen ve Dinçer, 2017; Grøver vd., 2020; Husain vd., 2025; Pérez-Navarro ve Lallier, 2025; Sun, 2023; Yow ve Li, 2024). İkinci dilin sıklıkla eğitim ortamında öğrenilmesi (Schwartz & Rovner, 2015) nedeniyle, okul öncesi sınıfı hem dil girdisinin yoğunlaştığı hem de çocukların akran ilişkileri ve sınıf rutinleri içinde dili işlevsel biçimde kullanmayı öğrendiği kritik bir mikrosistem olarak öne çıkmaktadır (California Department of Education, 2020; Le Menestrel & Takanishi, 2017). Bu süreçte öğretmen, çocuğun öğrenme ve katılım fırsatlarını düzenleyen, iletişimsel riskleri azaltan ve sınıf içi etkileşimi mümkün kılan temel bir rol üstlenmektedir (California Department of Education, 2020; Djonko-Moore, 2022; Le Menestrel & Takanishi, 2017). Bu nedenle, öğretmenin ve özellikle yakında sınıfa girecek öğretmen adaylarının iki dilliliğe bakışı, tercih edeceği öğretimsel stratejiler ve bu stratejileri hangi gerekçelerle seçtiği, erken çocukluk eğitiminde kapsayıcı uygulamaların niteliğini doğrudan belirleyen bir problem alanı olarak değerlendirilmektedir (De Jong & Gao, 2023; Muñoz & Valdés, 2024).

Alan yazın incelendiğinde; iki dilli çocukların sosyal becerileri (Culha ve Yılmaz, 2023; Sohrabi & Maich, 2021), okula uyumu (Çabuk, Karageyik ve Tokgöz, 2018; Koşan, 2015; Rojas, Yoshikawa & Morris, 2023), bilişsel becerileri (Boese vd., 2023; Canan, 2012) ve dil becerileri (Hamarat, 2019; Hatcher & Page, 2020) üzerine araştırmaların bulunduğu, ayrıca öğretmen ya da aile görüşlerini ele alan araştırmaların da yapıldığı görülmektedir (Bal-Banko vd., 2020; Çetintaş ve Yazıcı, 2016). Bununla birlikte, okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları zorlukları ortaya koyan araştırmalar olmasına karşın (Akgül vd., 2019; Konan ve Gürsul, 2021), öğretmen adaylarının Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen çocuklara yönelik planladıkları öğretimsel stratejilerin ve bu stratejilerin dayandığı gerekçelerin, yapı iskelesi süreci bağlamında ayrıntılı biçimde ele alınmasının sınırlı kaldığı anlaşılmaktadır.

Bu bağlamda araştırmanın amacı, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen çocukların mikrosisteminde yer alacak okul öncesi öğretmen adaylarının bu duruma ilişkin düşüncelerini, sınıf içinde kullanmayı planladıkları öğretimsel stratejileri ve bu stratejilerin gerekçelerini, ayrıca tercih ettikleri iş birliği kaynaklarını ve gerekçelerini ortaya koymaktır. Elde edilecek bulguların, öğretmen adaylarının mesleki hazırlık süreçlerinde hangi bilgi ve beceri alanlarında desteğe ihtiyaç duyduklarını görünür kılacağı, buna bağlı olarak öğretmen yetiştirme programlarının ve uygulama odaklı içeriklerin geliştirilmesine katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Okul öncesi öğretmen adayları sınıflarında Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen çocuk olması konusunda ne düşünmektedir?
2. Okul öncesi öğretmen adayları sınıflarındaki Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen çocuklar için hangi öğretimsel stratejileri neden kullanmayı düşünmektedir?
3. Okul öncesi öğretmen adayları sınıflarındaki Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen çocuklar için kimlerle neden iş birliği yapmayı tercih etmektedirler?

3. Yöntem

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, okul öncesi öğretmen adaylarının staj sınıflarında Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen çocukların eğitsel sürecine ilişkin algılarını, planladıkları öğretimsel stratejileri ve iş birliği tercihlerini gerekçeleriyle birlikte ortaya koymayı amaçladığı için nitel araştırma yaklaşımlarından temel nitel araştırma deseniyle yürütülmüştür. Temel nitel araştırma, bireylerin deneyimlerini nasıl yorumladıklarını ve bu deneyimlere hangi anlamları yüklediklerini anlamaya odaklanmaktadır (Merriam, 2013). Bu araştırmada yanıt aranan problem, "hangi stratejiler kullanılıyor?" sorusundan çok "öğretmen adayları bu stratejileri neden ve hangi gerekçelerle uygun görüyor?" sorusuna dayandığından, katılımcıların anlamlandırma süreçlerini doğrudan görünür kılan temel nitel araştırma uygun bir çerçeve sunmaktadır (Creswell, 2013). Ayrıca araştırmanın kuramsal çerçevesinde vurgulanan bağlamsallık, etkileşim ve çok düzeyli süreçler (sınıf içi etkileşim, aile-okul ilişkileri, kurum desteği gibi) katılımcı anlatıları üzerinden derinlemesine incelenmeye elverişlidir.

3.2. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma öğretmen adaylarının beyanlarına dayalıdır. Beyan edilen stratejilerin sınıf içi uygulamada nasıl hayata geçirildiği ve çocuk çıktılarıyla ilişkisi bu tasarım içinde doğrudan gözlenememektedir. Ayrıca örneklemin belirli bir bağlamla sınırlı olması aktarılabilirlik açısından dikkatle ele alınmalıdır. İleri araştırmalarda sınıf içi gözlem, uygulama temelli öğretmen eğitimi müdahaleleri ve öğretmen adayı gelişimini izleyen boylamsal tasarımlar, bulguların mekanizmasını daha güçlü açıklayabilir.

3.3. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme ile seçilen okul öncesi öğretmen adayları oluşturmaktadır. Kartopu örneklemede, araştırma probleyimle ilişkili katılımcılara ulaşıldıktan sonra, bu kişilerin benzer özelliklere sahip başka katılımcıları önermesi yoluyla örneklem genişletilmektedir (Patton, 2014). Bu araştırmada başlangıç ölçütü, okul öncesi öğretmen adayı olmak ve staj sürecinde bulunmaktır. Bu ölçütü karşılayan bir katılımcı ile görüşmeler başlatılmış, ardından katılımcıların yönlendirmeleriyle aynı ölçütleri sağlayan diğer öğretmen adaylarına ulaşılmıştır. Bu süreç sonucunda ölçütleri karşılayan toplam 23 öğretmen adayı araştırmaya dahil edilmiştir. Katılımcıların 20'si üçüncü sınıf, 3'ü dördüncü sınıf öğrencisidir; 21'i kadın, 2'si erkektir; yaş aralıkları 20-25 arasında değişmektedir. Katılımcılar, alıntılarda kimlik gizliliğini korumak amacıyla ÖA1, ÖA2, ÖA3… biçiminde kodlanmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Veri toplama sürecine başlamadan önce ilgili etik kurul izni alınmış, ardından katılımcıların bilgilendirilmiş onamı sağlanmıştır. Görüşme formu başlangıçta üç demografik soru (sınıf düzeyi, cinsiyet, yaş) ve araştırmanın amacına yönelik dört açık uçlu soru olmak üzere toplam yedi sorudan oluşacak şekilde hazırlanmıştır. Alan uzmanı görüşü sonrasında, araştırmanın amacına yönelik sorulardan bir soru, içerik olarak diğer soruların kapsamı içinde kaldığı için formdan çıkarılmış ve form 3 demografik soru ve üç amaca uygun soru olacak biçimde toplam altı soruya güncellenmiştir. Güncellenen form, iki okul öncesi öğretmen adayıyla pilot uygulama kapsamında denenmiş ve soruların anlaşılır bulunduğundan herhangi bir değişiklik yapılmadan görüşme formuna son hali verilmiştir. Veriler, öğretmen adaylarıyla yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiş ve görüşmeler ortalama 30 dakika sürmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizi için öncelikle görüşmeler yazıya aktarılmış ve veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi, metin verilerinde tekrar eden anlam örüntülerini sistematik biçimde kodlayarak kategori ve temalar oluşturmayı amaçlamaktadır (Patton, 2014). Bu araştırmada analiz, tümevarımsal bir soyutlama mantığıyla yürütülmüştür. Veriden başlayarak daha üst düzey kavramsal yapılara ilerlenmiştir. Buna göre, görüşme dökümlerinden anlam birimleri belirlenmiş, bu birimler üzerinden açık kodlar üretilmiş, benzer kodlar kategoriler altında birleştirilmiş, kategoriler alt temalara, alt temalar da temalara soyutlanmıştır (kod → kategori → alt tema → tema). Bulgular bölümünde ise hiyerarşi: tema → alt tema → kategori → kod sırasıyla raporlanmıştır. Analiz sürecinde önce tüm görüşme dökümleri birden fazla kez okunarak veriye aşinalık sağlanmış ve ilk izlenimler notlanmıştır. Ardından metin parçaları anlam birimlerine ayrılmış ve her bir anlam birimi için açık kodlar oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar bir kod listesinde toplanmış, benzer kodlar birleştirilmiş, kapsamı geniş kodlar alt kodlara ayrılmış ve örtüşen kodların sınırları netleştirilmiştir. Bu aşamadan sonra kodlar kavramsal yakınlıklarına göre kategoriler altında toplanmış, kategoriler alt temalara, alt temalar da araştırma sorularıyla tutarlı olacak şekilde temalara dönüştürülmüştür. Son aşamada tema, alt tema, kategori ve kodlar arasındaki uyum tekrar kontrol edilerek temaların kapsayıcılığı ve ayrıştırıcılığı gözden geçirilmiştir. Kodlama iki araştırmacı tarafından bağımsız yürütülmüş, ardından kodlar karşılaştırılarak uzlaşma sağlanmıştır. Kodlayıcılar arası uyum, Miles ve Huberman'ın (1994) formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Buna göre güvenirlik katsayısı şu şekilde hesaplanmıştır: Güvenirlik = 85 / (85 + 9) = 85 / 94 = 0.904 . Bu değer, kodlamanın tutarlı olduğunu göstermektedir (Miles ve Huberman, 1994). Araştırmada uzlaşma görüşmeleriyle kod tanımları netleştirilmiş ve tema, alt tema, kategori, kodlar arasındaki ilişkiler kontrol okumalarıyla yeniden gözden geçirilmiştir.

Kodlama örneği aşağıdaki gibi yapılmıştır.

Anlam birimi: "Türkçe bilmediği için yönergeleri anlamakta zorlanır."

Açık kod: Yönergeyi anlamada güçlük

Kategori: İletişim ve sınıf içi erişim güçlükleri

Alt tema: Olumsuz

Tema: Görüş

3.6. Araştırmanın İnandırıcılığı ve Artırılabilirliği

Bu araştırma nitel araştırmalarda güvenilirliği değerlendirmede yaygın olarak kullanılan Lincoln ve Guba'nın (1985) "inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve doğrulanabilirlik" ölçütleri ile yapılandırılmıştır (Lincoln & Guba, 1985).

•İnandırıcılık (credibility): Görüşme formu, alan uzmanı tarafından kapsam, ifadelerin açıklığı ve araştırma amacıyla uyum açısından değerlendirilmiştir. Uzman görüşü sonrasında, diğer soruların içeriğinde yer aldığı için bir soru formdan çıkarılmış ve form üç demografik soru ile üç amaca uygun soru olacak biçimde toplam altı soru olacak şekilde güncellenmiştir. Güncellenen form, iki okul öncesi öğretmen adayıyla pilot olarak uygulanmıştır. Soruların anlaşılırlığı, sıralaması ve görüşme akışı bu pilot uygulama üzerinden kontrol edilmiştir. Pilot görüşmelerde soruların anlaşılır bulunduğu ve ek açıklama gerektirmediği görüldüğünden, içerikte değişiklik yapılmadan forma son hali verilmiştir. Veri analizinde iki araştırmacı bağımsız kodlama yapmış, kodlar karşılaştırılarak uzlaşı sağlanmış ve araştırmacı çeşitlemesi yoluyla inandırıcılık desteklenmiştir.

- Tutarlılık (dependability): Kodlama adımları ve tema oluşturma süreci sistematik biçimde yürütülmüştür. Ayrıca kodlayıcılar arası uyum hesaplanarak raporlanmıştır (Miles & Huberman, 1994).
- Doğrulanabilirlik (confirmability): Kodların veriye dayalı olması için doğrudan alıntılarla bulgular desteklenmiş, kod-tema ilişkileri kontrol okumalarıyla tekrar gözden geçirilmiştir. Katılımcı kimlikleri ÖA kodlarıyla gizlenmiştir.
- Aktarılabilirlik (transferability): Katılımcıların seçilme ölçütleri, katılımcı özellikleri ve veri toplama süreci ayrıntılandırılarak bağlamın değerlendirmesine olanak sağlanmıştır.

Bu araştırma için İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma Etik Kurulu'ndan E-635518 sayılı izin alınmıştır.

4. Bulgular

Bu araştırmada verilerden önce anlam birimleri çıkarılmış, ardından açık kodlar oluşturulmuş, benzer kodlar kategoriler altında birleştirilmiş, kategoriler alt temalara, alt temalar da temalara dönüştürülmüştür (kod → kategori → alt tema → tema). Bulgular ise tema → alt tema → kategori → kod hiyerarşisinde sırasıyla tablolar ve açıklamalarıyla sunulmuştur.

4.1. Birinci Tema: Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Çocuklarla Çalışmaya Yönelik Görüşler

"Görüşler" teması "Olumlu" ve "Olumsuz" olmak üzere iki alt temadan oluşmaktadır. "Olumlu" alt temasında "Farklı kültürler" ve "Farklılıklara saygı" kategorileri öne çıkmıştır. "Farklı kültürler" kategorisinde sınıftaki çocukların farklı kültürleri tanıması, farklı kültürlerle

etkileşim kurması ve birbirlerinden dil öğrenmesi kodları yer almaktadır. "Farklılıklara saygı" kategorisinde ise farklılıklara saygıyı öğrenmeleri ve çocukların olumlu tutum geliştirmeleri kodları yer almaktadır (Tablo 1). Bu temaya yönelik katılımcı ifadeleri şöyledir:

"Evet isterim. Çocuklar farklı bir kültür tanımış olur. Kendinden farklı olan bireylere de saygı duymayı öğrenir." (ÖA1).

İsterim. Türk çocuklarının yabancı uyruklu çocuklarla kaynaşmaları, onların farklılıklarını ve kültürlerini öğrenmeleri açısından yararlı olur." (ÖA11).

"Olumsuz" alt temasında gerekçelendirmeler iki kategori etrafında kümelenmektedir. "Çocukla ilgili faktörler" kategorisinde iletişimin zor olması ve özel ilgi istemesi kodları yer almaktadır. "Sınıfla ilgili faktörler" kategorisinde ise sınıfların kalabalık olması, eğitimin amacına ulaşmaması, sınıf yönetimini olumsuz etkilemesi ve akran ilişkilerini olumsuz etkilemesi kodları yer almaktadır (Tablo 1). Bu temaya yönelik katılımcı ifadeleri şöyledir:

"Açıkçası Türkçe bilmemesinin sınıf yönetimini olumsuz etkileyeceğini düşünüyorum. Akran ilişkileri açısından olumlu yanları olsa da olumsuz yönlerinin ağır basacağını düşünüyorum. Bu yüzden Türkçe bilmeyen bir çocuğun sınıfta olmasına çok olumlu bakmıyorum." (ÖA14).

"Hayır istemezdim, çünkü iletişim kuramayacağım bir çocuğa fayda sağlayabileceğimi düşünmüyorum." (ÖA16).

Bu tema, öğretmen adaylarının görüşlerinin olumlu tarafta kültürel etkileşim ve saygı temalarıyla, olumsuz tarafta ise iletişim ve sınıf işleyişine ilişkin kaygılarla yapılandığını göstermektedir.

Tablo 1

Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Çocuklarla Çalışmaya Yönelik Görüşler

TEMA	ALT TEMA	KATEGORİ	KOD
Görüşler	Olumlu	Farklı kültürler	Sınıftaki çocukların farklı kültürleri tanıması
			Farklı kültürlerle etkileşim kurmaka
			Birbirlerinden dil öğrenmeleri
		Farklılıklara saygı	Farklılıklara saygıyı öğrenmeleri
			Çocukların olumlu tutum geliştirmeleri
	Olumsuz	Çocukla ilgili faktörler	İletişimin zor olması
			Özel ilgi istemesi
		Sınıfla ilgili faktörler	Sınıfların kalabalık olması
			Eğitimin amacına ulaşmaması
			Sınıf yönetimini olumsuz etkilemesi
			Akran ilişkilerini olumsuz etkilemesi

4.2. İkinci Tema: Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Çocuklarla Öğretimsel Stratejiler

"Öğretimsel stratejiler" teması "Uyum", "Uygulamalar" ve "Türkçe öğretimi" olmak üzere üç alt tema altında sunulmuştur. Her alt temada kodlar tabloda belirtildiği biçimiyle "Etkinlikler", "Stratejiler ve araçlar" ve "Diğer" kategorileri altında kümelenmiştir (Tablo 2).

"Uyum" alt temasının "Etkinlikler" kategorisinde tanışma oyunu, oyun, sanat ve drama kodları yer almaktadır. "Stratejiler ve araçlar" kategorisinde iş birliğine dayalı yöntemler, gösterip yaptırma, resim kartları ve akran desteği kodları yer almaktadır. "Diğer"

kategorisinde ise öğretmenin dil öğrenmesi, bireysel ilgilenmesi, sınıftaki diğer çocuklara dili öğretmesi ve çocuğa liderlik rolü verilmesi kodları yer almaktadır. Uyum alt temasına yönelik katılımcı ifadeleri şöyledir:

"Uyumunu hızlandırmak için sınıfta gerekli durumlarda liderlik verebilirim. İlk aşamada oyuna daha çok yer veririm. Öğreneceği şeyleri de oyunla vererek motive ederim." (ÖA19).

"Uygulamalar" alt temasında "Etkinlikler" kategorisinde büyük grup etkinlikleri planlama, sözel yönergenin az olması, etkinliklerde evrensel kültürü ele alma, çocuğa söz hakkı verme, çocuğun kendini etkinliklerde farklı yollarla ifade etmesine izin verme ve çocuğun izleyici olmasına izin verme kodları yer almaktadır. "Stratejiler ve araçlar" kategorisinde gösterip yaptırma, akran desteği, etkinlik çizelgesi ve resimli kartlar kodları; "Diğer" kategorisinde hizmet içi eğitim, çocuğun ilgisini belirleme, dikkat çekici uyaranlar sunma ve beden dilini kullanma kodları bulunmaktadır. Bu alt temaya yönelik katılımcı ifadeleri şöyledir:

"Beden dilini kullanabileceği etkinlikler düzenlerim. Tüm sınıfın beden dilini kullanarak bir etkinlik sürecinin tasarlanması katılımı sağlayabilir." (ÖA14).

"Türkçe öğretimi" alt temasında "Etkinlikler" kategorisinde etkileşim olan etkinlikler, iletişim olan etkinlikler ve serbest zamanda bireysel etkinlikler kodları yer almaktadır. "Stratejiler ve araçlar" kategorisinde video, akran desteği, oyunlaştırma, gösterip yaptırma ve resimli kartlar kodları yer almaktadır. "Diğer" kategorisinde ise hizmet içi eğitim, farklı branşlardan görüş alma, çocuğun anadilini öğrenme ve aileyle iş birliği kodları yer almaktadır. Bu alt temaya yönelik katılımcı ifadeleri şöyledir:

"Video veya akranlarıyla iletişim kurabileceği etkinliklerle Türkçe'yi öğrenmesine yardımcı olurum." (ÖA4).

Genel olarak bu tema, öğretmen adaylarının stratejileri yalnızca tek bir uygulamayla sınırlamayıp, etkinlik türleri, strateji ile araç tercihleri ve destekleyici düzenlemeler düzeyinde çeşitlendirdiklerini göstermektedir.

Tablo 2

Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Çocuklarla Öğretimsel Stratejiler

TEMA	ALT TEMA	KATEGORİ	KOD
Öğretimsel stratejiler	Uyum	Etkinlikler	Tanışma oyunu
			Oyun
			Sanat
			Drama
		Stratejiler ve araçlar	İş birliğine dayalı yöntemler
			Gösterip yaptırma
			Resim kartlar
			Akran desteği
		Diğer	Öğretmenin dil öğrenmesi
			Bireysel ilgilenme
			Sınıftaki diğer çocuklara dili öğretme
			Çocuğa liderlik rolü verilmesi
	Uygulamalar	Etkinlikler	Büyük grup etkinlikleri planlama
			Sözel yönergenin az olması
			Etkinliklerde evrensel kültürü ele alma

			Çocuğa söz hakkı verme
			Çocuğun kendini etkinliklerde farklı yollarla ifade etmesine izin verme
			Çocuğun izleyici olmasına izin verme
		Stratejiler ve araçlar	Gösterip yaptırma
			Akran desteği
			Etkinlik çizelgesi
			Resimli kartlar
		Diğer	Hizmet içi eğitim
			Çocuğun ilgisini belirleme
			Dikkat çekici uyaranlar sunma
			Beden dilini kullanma
	Türkçe öğretimi	Etkinlikler	Etkileşim olan etkinlikler
			İletişim olan etkinlikler
			Serbest zamanda bireysel etkinlikler
		Stratejiler ve araçlar	Video
			Akran desteği
			Oyunlaştırma
			Gösterip yaptırma
			Resimli kartlar
		Diğer	Hizmet içi eğitim
			Farklı branşlardan görüş alma
			Çocuğun anadilini öğrenme
			Aileyle işbirliği

4.3. Üçüncü Tema: Öğretimsel Stratejileri Etkileyen Faktörler

"Etkileyen faktörler" teması "Uyum", "Etkinlikler" ve "Türkçe öğretimi" alt temaları altında sunulmuştur (Tablo 3). "Uyum" ve "Etkinlikler" alt temalarında faktörler "Sınıfla ilgili faktörler" ve "Çocukla ilgili faktörler" kategorileri altında; Türkçe öğretimi alt temasında ise "Çocukla ilgili faktörler" ve "Yöntemle ilgili faktörler" kategorileri altında toplanmıştır.

"Uyum" alt temasında "Sınıfla ilgili faktörler" kategorisinde çocukların hoşlanması, çocukların ortak bir dil geliştirebilmesi ve çocukların kaynaşması kodları yer almaktadır. "Çocukla ilgili faktörler" kategorisinde uyumunun kolay olması, daha iyi öğrenmesi, motive olması ve iletişiminin artması kodları yer almaktadır. Bu alt temaya yönelik katılımcı ifadeleri şöyledir:

"Çünkü çocuklar aynı dili konuşmasalar bile oyunda ortak bir dil geliştirebilirler. Daha önce uygulamada da bunu tecrübe ettim." (ÖA3).

"Etkinlikler" alt temasında "Sınıfla ilgili faktörler" kategorisinde çocukların birlikte katılımını artırmak, güven ortamı oluşturmak ve arkadaşlarını taklit edebilmesi kodları yer almaktadır. "Çocukla ilgili faktörler" kategorisinde ise anlamasına yardımcı olması ve gelişimini desteklemesi kodları yer almaktadır. Bu alt temaya yönelik katılımcı ifadeleri şöyledir:

"Çocukların birbiriyle olan etkileşimi artarsa birbirlerinden de öğrenmeleri artar. Bu nedenle çocukların kaynaşmasını desteklemeyi önemsiyorum." (ÖA8).

"Çocuğun ihtiyacını anlamaya çalışırım. Böyle onu desteklemem daha kolay olur." (ÖA17).

"Türkçe öğretimi" alt temasında "Çocukla ilgili faktörler" kategorisinde dil düzeyine uygun olması, anlamasına yardımcı olması, öğrenmesine yardımcı olması ve iletişimde zorlanmaması kodları yer almaktadır. "Yöntemle ilgili faktörler" kategorisinde ise bireysel

eğitimin daha etkili olması kodu yer almaktadır. Bu alt temaya yönelik katılımcı ifadeleri şöyledir:

"O yaştaki çocuklar öğrenme ve yeni bilgilere çok açık olduğu için onlarla bireysel çalışmanın daha etkili bir yol olduğunu düşünüyorum." (ÖA20).

"Uyaranların onun etkinliğe ilgi duyup katılmasını sağlayacağını düşündüğüm için dikkat çekici uyaranlar kullanırdım." (ÖA21).

Bu tema, strateji seçiminde hem sınıf düzeyindeki gerekçelerin hem de çocuk düzeyindeki gerekçelerin birlikte kullanıldığını göstermektedir.

Tablo 3

Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Çocuklara Uygulanacak Öğretimsel Stratejileri Etkileyen Faktörler

TEMA	ALT TEMA	KATEGORİ	KOD
Etkileyen faktörler	Uyum	Sınıfla ilgili faktörler	Çocukların hoşlanması
			Çocukların ortak bir dil geliştirebilmesi
			Çocukların kaynaşması
		Çocukla ilgili faktörler	Uyumunun kolay olması
			Daha iyi öğrenmesi
			Motive olması
			İletişimini artırması
	Etkinlikler	Sınıfla ilgili faktörler	Çocukların birlikte katılımını arttırmak
			Güven ortamı oluşturmak
			Arkadaşlarını taklit edebilmesi
		Çocukla ilgili faktörler	Anlamasına yardımcı olması
			Gelişimini desteklemesi
	Türkçe öğretimi	Çocukla ilgili faktörler	Dil düzeyine uygun olması
			Anlamasına yardımcı olması
			Öğrenmesine yardımcı olması
			İletişimde zorlanmaması
		Yöntemle ilgili faktörler	Bireysel eğitimin daha etkili olması

4.4. Dördüncü Tema: Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Çocukların Eğitsel Sürecinde İş Birliği

"İş birliği" teması "Uyum", "Etkinlikler" ve "Türkçe" öğretimi alt temaları altında sunulmuştur. "Uyum" ve "Etkinlikler" alt temalarında iş birliği "Okul içinde" ve "Okul dışında" kategorileriyle sunulmuştur. "Türkçe öğretimi" alt temasında ise "Branşlar" ve "Okul dışında" kategorileriyle sunulmuştur (Tablo 4).

"Uyum" alt temasının "Okul içinde" kategorisinde akranları, okul psikolojik danışmanı, çocuğun kendisi, okuldaki diğer öğretmenler ve okul müdürü yer almaktadır. "Okul dışında" kategorisinde ise ailesi ve tercüman kodları yer almaktadır. Bu alt temaya yönelik katılımcı ifadeleri şöyledir:

"Çocuğun ailesiyle iletişim kurardım. Evde en azından belirli zamanlarda Türkçe konuşmalarını isterdim. Çünkü bunu yapmazlarsa benim okuldaki çabamın yeteri kadar etkili olacağını düşünmüyorum." (ÖA3).

"Sınıftaki diğer çocuklara iş birliği yapardım. Çünkü uyum için sınıftaki ortamda en büyük etken diğer çocuklardır." (ÖA17).

"Etkinlikler" alt temasının "Okul içinde" kategorisinde akranları, okul psikolojik danışmanı, çocuğun kendisi ve okuldaki diğer öğretmenler yer alırken "Okul dışında" kategorisinde ailesi kodu yer almaktadır. Bu alt temaya yönelik katılımcı ifadeleri şöyledir:

"Çocuğun kendisi ve akranlarıyla iş birliği yaparım." (ÖA9).

"Türkçe öğretimi" alt temasının "Branşlar" kategorisinde Türkçe öğretmeni, yabancı dil öğretmeni, okuldaki diğer okul öncesi öğretmenleri, okul psikolojik danışmanı ve akranları yer alırken, "Okul dışında" kategorisinde ailesi ve tercüman kodları yer almaktadır. Bu alt temaya yönelik katılımcı ifadeleri şöyledir:

"Sınıftaki diğer çocuklarla, daha önce sınıfında böyle bir durum yaşamış veya bu konuda bilgisi olduğunu düşündüğüm okuldaki diğer öğretmenlerle görüşürüm." (ÖA12).

"Ailenin bu süreçte önemli olduğunu düşünüyorum. Bu nedenle çocuğun ailesi ile sürekli iletişim halinde olup çocuk hakkında bilgi alış verişi yapmaya çalışırım." (ÖA14).

Bu tema, öğretmen adaylarının iş birliğini uyum, etkinliklere katılım ve Türkçe öğretimi amaçlarına göre farklı paydaş ve kaynaklarla yapılandırdıklarını göstermektedir.

Tablo 4

Türkçe Bilmeyen Çocukların Eğitsel Sürecinde İş Birliği

TEMA	ALT TEMA	KATEGORİ	KOD
İş birliği	Uyum	Okul içinde	Akranları
			Okul psikolojik danışmanı
			Çocuğun kendisi
			Okuldaki diğer öğretmenler
			Okul müdürü
		Okul dışında	Ailesi
			Tercüman
	Etkinlikler	Okul içinde	Akranları
			Okul psikolojik danışmanı
			Çocuğun kendisi
			Okuldaki diğer öğretmenler
		Okul dışında	Ailesi
	Türkçe öğretimi	Branşlar	Türkçe öğretmeni
			Yabancı dil öğretmeni
			Okuldaki diğer okul okul öncesi öğretmenleri
			Okul psikolojik danışmanı
			Akranları
		Okul dışında	Ailesi
			Tercüman

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde bulgular, tema-temelli yapı korunarak alan yazınla karşılaştırılmış; bulguların öğretmen yetiştirme bağlamındaki anlamı, güncel kuramsal yaklaşımlar ve uygulama ile politika düzeyindeki katkıları ayrı alt başlıklar halinde sunulmuştur.

Bu araştırmada öğretmen adaylarının bir kısmı Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen çocuğun sınıfta bulunmasını kültürlerarası öğrenme, farklılıklara saygı ve akran etkileşimi üzerinden gelişimsel bir fırsat olarak değerlendirmiştir. Bu durum, erken çocukluk eğitiminde çeşitliliğin sosyal-duygusal öğrenmeye katkı sağlayabileceğini vurgulayan araştırmalarla benzerlik göstermektedir (Cummins, 2000; Espinosa, 2015; García & Wei, 2014; García vd., 2017). Buna karşın bazı öğretmen adayları, iletişim güçlüğü ve sınıf yönetimi kaygıları üzerinden olumsuz görüş bildirmiştir. Bulgularda yer alan "iletişim kuramayacağım bir çocuğa fayda sağlayabileceğimi düşünmüyorum" ifadesi, dil çeşitliliğinin pedagojik bir kaynak olarak değil, öğretmenin etkisini sınırlayan bir engel olarak çerçevelenebildiğini göstermektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının kapsayıcı tutum geliştirebilse de dil çeşitliliğini sınıf içinde sistematik biçimde yönetebilmek için bilgi ve beceri temelli desteğe ihtiyaç duyduğunu düşündürmektedir. Bu durum yapılan farklı araştırmalarda da benzer ihtiyaçlar olmasıyla paralellik göstermektedir (Scherzinger & Brahm, 2023).

Öğretmen adaylarının stratejiye yönelik bilgileri oyun temelli etkinlikler (tanışma oyunu, oyun, sanat, drama), görsel destekler (resimli kartlar), gösterip yaptırma, beden dili, dikkat çekici uyaranlar ve akran desteği etrafında yoğunlaşmıştır. Bu bulgu, okul öncesi dönemde öğrenmenin çocuğun etkileşim içinde, ilgi ve ihtiyacı dikkate alarak ve çoklu ipuçlarıyla desteklenmesi gerektiğini vurgulayan yaklaşımlarla uyumludur (Hammer vd., 2014; Grøver vd., 2022). Piaget'in yapılandırmacı yaklaşımı, çocukların öğrenmeyi aktif keşif ve anlam kurma süreçleriyle yapılandırdığını vurgulamaktadır. Okul öncesinde oyun ve temsil temelli etkinlikler bu anlam kurmayı destekleyen temel araçlardandır (Piaget, 1952).

Bulgularda yer alan "ilk aşamada oyuna daha çok yer veririm… oyunla vererek motive olmasını sağlayabilirim" ifadesi, öğretmen adaylarının dil bariyerini azaltmada oyun temelli düzenlemeleri etkili bir başlangıç noktası olarak gördüğünü göstermektedir. Buna karşın, adayların stratejileri çoğunlukla "uyarlama ve destek" düzeyindedir. Uygulamaların nasıl sistematikleştirileceği, çocuğun dil gelişimi ve katılımının hangi göstergelerle izleneceği ve etkinliğin nasıl değerlendirileceği sınırlı düzeydedir. Bulgular, öğretmen adaylarının sezgisel olarak uygun stratejiler önerebildiğini; ancak bu yaklaşımın gerektirdiği biçimde amaç, içerik, uygulama ve değerlendirme boyutlarını bütünleştiren planlı bir öğretim tasarımına ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Bu durum alan yazındaki beklentiyle öğretmen adaylarının görüşleri arasında boşluk olduğunu göstermektedir (Lucas & Villegas, 2013). Bu bağlamda bulgular öğretmen eğitiminde bütüncül bakış açısını önceleyen uygulamalı modüllere ihtiyaç olduğunu ortaya koyması bakımından önemli görülmektedir (Espinosa, 2014).

Öğretmen adayları strateji seçiminde hem sınıf düzeyindeki gerekçeleri (çocukların birlikte katılımını artırma, güven ortamı oluşturma, çocukların kaynaşması, ortak dil geliştirilmesi) hem de çocuk düzeyindeki gerekçeleri (anlamasına yardımcı olma, öğrenmesine yardımcı olma, motive olma, iletişimi artırma, gelişimi destekleme) birlikte değerlendirmektedir. Bu bulgu, sınıfın yalnızca fiziksel bir ortam değil, etkileşimsel bir öğrenme ekolojisi olduğunu göstermesi açısından önemlidir. Bronfenbrenner'in ekolojik yaklaşımı, çocuğun gelişiminin içinde bulunduğu mikrosistem (sınıf, akran ilişkileri) ve bu sistemler arası bağlantılar (aile-okul ilişkisi gibi mezosistem) tarafından biçimlendiğini vurgulamaktadır (Bronfenbrenner, 1979). Bu bağlamda elde edilen sonuç alan yazındaki güncel araştırmalarla paralellik

göstermektedir (García & Wei, 2014; Koçer, 2023; Lu & Gu, 2024). Bunlara ek olarak, kararların kanıta dayalı ölçütlere dayandırılmaması, iki dilli eğitimde öğretmen yeterliklerinin yapılandırılmış pedagojik bilgi ve değerlendirme becerileriyle desteklenmesi gerektiğini vurgulayan güncel araştırmaları destekler niteliktedir (Lucas & Villegas, 2013; Scherzinger & Brahm, 2023; Slaughter vd., 2024).

Bulgulara göre öğretmen adayları, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen çocukların eğitsel sürecini desteklemek için okul içinde akranlar, okul psikolojik danışmanı, diğer öğretmenler ve yönetim; okul dışında ise aile ve tercümanla iş birliğini vurgulamaktadır. Bu bulgu, okul öncesi dönemde dil bariyerinin yalnızca sınıf içi bir öğretim sorunu değil, aynı zamanda çok paydaşlı bir destek ağı gerektiren kapsayıcı bir süreç olarak görüldüğünü düşündürmektedir. Ekolojik yaklaşım açısından bu örüntü, özellikle mezosistem düzeyinde (aile-okul etkileşimi) kurulan bağlantıların önemine işaret etmektedir (Bronfenbrenner, 1979). Bununla birlikte, aileyle iş birliği bağlamında "evde belirli zamanlarda Türkçe konuşmalarını isterdim" gibi ifadelerin, öğretmen adaylarının aileyle iletişimi tek dili baskısına dönüşmeyecek biçimde, çocuk ve ailenin dilsel-kültürel kaynaklarını tanıyan bir çerçevede yürütülmesi çocuğun gelişimi açısından önemli görülmektedir. Diller arası geçişlilik yaklaşımı (translanguaging), ev dilini çocuğun anlam kurmasını ve katılımını güçlendiren bir kaynak olarak ele almayı önermektedir (García & Wei, 2014). Bu nedenle iş birliği bulguları, öğretmen adaylarının "kimlerle iş birliği" fikrine sahip olduklarını; ancak bu iş birliğini dilsel ve kültürel açıdan daha duyarlı, sürdürülebilir ve çocuk merkezli yürütmeye ilişkin içeriklerin öğretmen yetiştirme programlarında güçlendirilmesi gerektiğini düşündürmektedir. Ayrıca aile iletişiminin yalnızca bilgilendirme değil, dil gelişimini destekleyen bütüncül bir bileşen olarak ele alınması da gerekli görülmektedir. (De Houwer, 2007). Bu yönüyle araştırma, okul öncesi öğretmen adaylarının iş birliğini gerekli görmelerine karşın bunun uygulanabilir bir modele dönüştürülmesi için öğretmen yetiştirme ve okul politikalarında daha yapılandırılmış desteğe ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır (Cummins, 2000; García & Wei, 2014; García vd., 2017).

Bu araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının sınıfında Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen çocuğun bulunmasına ilişkin görüşleri, bu çocuklara yönelik öğretimsel strateji tercihleri, strateji seçiminde etkili olan faktörler ve eğitsel süreçte iş birliği yaklaşımları tema temelli bir yapı içinde incelenmiştir. Bulgular, öğretmen adaylarının dil çeşitliliğine çoğunlukla kapsayıcı bir çerçeveden yaklaşabildiğini, ancak aynı zamanda iletişim güçlüğü ve sınıf yönetimi gibi alanlarda kaygılar da taşıdığını göstermektedir. Öğretimsel strateji bilgileri ağırlıklı olarak oyun temelli etkinlikler, görsel destekler, gösterip yaptırma, beden dili, dikkat çekici uyaranlar ve akran desteği gibi sınıf içi düzenlemelerde yoğunlaşmıştır. Strateji seçiminde sınıf iklimi ve akran etkileşimine ilişkin gerekçeler ile çocuğun anlama, motivasyon ve katılımına ilişkin gerekçelerin birlikte ele alınması, öğretmen adaylarının uygulama kararlarını bağlamsal ve çocuk odaklı değişkenleri dikkate alarak temellendirmeye çalıştığını düşündürmektedir. İş birliği boyutunda ise okul içi paydaşlar (akranlar, okul psikolojik danışmanı, diğer öğretmenler ve yönetim) ile okul dışı paydaşların (aile, tercüman) birlikte anılması, dil bariyerinin çok boyutlu bir destek ağı gerektirdiğine ilişkin farkındalığa işaret etmektedir.

Bu sonuçlar öğretmen yetiştirme açısından iki kritik noktayı öne çıkarmaktadır. Birincisi, öğretmen adaylarının pratik düzeyde birçok strateji önerebilmesidir. Bunların yanı sıra bu stratejilerin hangi amaçla seçildiği, hangi göstergelerle izleneceği, nasıl uyarlanacağı ve nasıl değerlendirileceği gibi boyutların daha sistematik biçimde ele alınmasına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. İkincisi ise, iş birliği vurgusu güçlü olmakla birlikte, aileyle iletişim ve tercüman desteği gibi alanlarda pedagojik ve etik açıdan çocuğun dilsel ve kültürel kaynaklarını gözeten daha planlı yaklaşımların geliştirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda bulgular, hizmet öncesi programlarda dil çeşitliliğiyle çalışmaya ilişkin kuramsal bilgi ile uygulama becerisi arasındaki köprünün güçlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Sınırlılıklar ve bulgular birlikte ele alındığında, öğretmen yetiştirme programlarına yönelik olarak dil çeşitliliğiyle çalışmayı hedefleyen uygulama temelli içeriklerin güçlendirilmesi önerilebilir. Bu içerikler, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen çocukların uyumunu ve katılımını destekleyen stratejilerin yalnızca "ne yapılacağı" düzeyinde değil, "hangi amaçla, hangi göstergelerle izleneceği ve nasıl değerlendirileceği" düzeyinde yapılandırılmasını sağlamalıdır. Öğretmen adaylarının akran desteği, oyun ve görsel destek gibi güçlü yönleri, planlı öğretim tasarımı ve izleme-değerlendirme becerileriyle bütünleştirilmelidir. Ayrıca iş birliği bulguları doğrultusunda, aileyle iletişim, tercümanla çalışma ve okul içi paydaşlarla koordinasyon konularında somut öneriler, örnek protokoller ve uygulama örnekleri üzerinden beceri geliştirmeye ağırlık verilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Gelecek araştırmalar için, görüşmeye ek olarak sınıf içi gözlem, doküman incelemesi ve uygulama örneklerinin izlenmesi gibi veri kaynaklarının bir arada kullanıldığı tasarımlar önerilebilir. Farklı kurumlar ve farklı bölgelere yayılan daha çeşitli örneklemlerle çalışmak, bulguların aktarılabilirliğini güçlendirebilir. Ayrıca öğretmen adaylarının önerdiği stratejilerin uygulamadaki sonuçlarını, çocukların katılımı ve iletişim davranışları gibi gözlenebilir göstergeler üzerinden izleyen müdahale ve boylamsal araştırmalar, bulguların etki mekanizmasını daha güçlü biçimde açıklayabilir.

Kaynakça

Akgül, E., Yazıcı, D., & Akman, B. (2019) Views of parents preferring to raise a bilingual child. *Early Child Development and Care, 189*(10), 1588-1601.

Alanís, I., & Arreguín, M. G. (2019). Paired learning: Strategies for enhancing social competence in dual language classrooms. *Young Children, 74*(2), 6-13.

Aydeniz, S., & Sarıkaya, B. (2021). Göçmen çocukların eğitiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi, 50*(1), 385-404.

Bal-Banko, Ç., Tona, F., & Akman, B. (2020). The Views of Parents and Teachers of Bilingual Children About Bilingualism. *Journal of Kirsehir Education Faculty, 21*(3), 1695-1725.

Barron-Hauwaert, S. (2004). *Language strategies for bilingual families: The one-parent-one-language approach*. Multilingual Matters.

Boese, J., Busch, J., Leyendecker, B., & Scherger, A. L. (2023). Supporting second language acquisition of bilingual preschool children through professionalization of caregivers in specialized preschool programs. *Frontiers in Psychology*, 14, 1149447.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design.* Harvard University Press.

Bukhalenkova, D., Veraksa, A., Gavrilova, M., & Kartushina, N. (2022). Emotion understanding in bilingual preschoolers. *Behavioral Sciences, 12*(4), 115.

California Department of Education. (2020). Improving education for multilingual and English learners: Research to practice. California Department of Education. https://calauthorizers.org/resource/improving-education-for-multilingual-and-englisher-learner-students/ adresinden 20.12.2025 tarihinde erişildi.

Canan, N. (2012). *Okul öncesi dönem çocuklarında iki dilliliğin zihin kuramı gelişimi üzerine etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Maltepe Üniversitesi.

Castro, D. C., Páez, M. M., Dickinson, D. K., & Frede, E. (2011). Promoting language and literacy in young dual language learners: Research, practice, and policy. *Child Development Perspectives*, *5*(1), 15-21.

Cohen, L. (2023). A Vygotskian Framework for Observing and Teaching Bilingual and English-Only Players. *American Journal of Play*, *15*(3), 333-358.

Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri* (M. Bütün & S.B. Demir, Çev.). Siyasal Kitapevi.

Culha, A., & Yılmaz, S. (2023). Classroom management experiences of preschool teachers with refugee students. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, *10*(2), 393-405.

Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.

Cummins, J. (2001). Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education? *Sprogforum, 7*(19), 15-20.

Çabuk, B., Er, B., Karageyik, S., & Tokgöz, K. (2018). Okul öncesi dönemdeki iki dilli olan ve olmayan çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileriyle ilgili öğretmen algılarının incelenmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 4, 12-43.

Çetintaş, B. G., & Yazıcı, Z. (2016). Erken çocukluk döneminde anaokulu ve anasınıflarında iki dilli eğitim uygulamaları ve deneyimleri üzerine öğretmen görüşleri. *Mediterranean Journal of Humanities*, *6*(2), 173-187.

De Guerrero, M. C. M., & Villamil, O. S. (2000). Activating the ZPD: Mutual scaffolding in L2 peer revision. *The Modern Language Journal*, 84, 51-68.

De Houwer, A. (2007). Parental language input patterns and children's bilingual use. *Applied Psycholinguistics, 28*(3), 411–424. https://doi.org/10.1017/S0142716407070221

De Houwer, A. (2021). *Bilingual development in childhood*. Cambridge University Press. https://www.cambridge.org/core/blog/2021/03/16/bilingual-development-in-childhood-elements-in-child-development-series/ adresinden 21.12.2025 tarihinde erişildi.

De Jong, E., & Gao, J. (2023). Preparing teacher candidates for bilingual practices: Toward a multilingual stance in mainstream teacher education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 26*(4), 472–482. https://doi.org/10.1080/13670050.2022.2119072

De Jong, E., & Harper, C. A. (2005). Preparing mainstream teachers for English language learners: Is being a good teacher good enough? *Teacher Education Quarterly, 32*(2), 101–124.

Djonko-Moore, C. M. (2022). Diversity education and early childhood teachers' motivation to remain in teaching: An exploration. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 43*(1), 35–53. https://doi.org/10.1080/10901027.2020.1806151

Düzen, N., & Dinçer, F. Ç. (2017). Ana dili Türkçe olan ve olmayan okul öncesi dönem çocuklarının Türkçe erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, *16*(32), 573-600.

Ellis, R. (2015). *Understanding second language acquisition*. Oxford University Press.

Espinosa, L. M. (2014). *Getting it right for young children from diverse backgrounds: Applying research to improve practice*. Pearson.

Espinosa, L. M. (2015). Challenges and benefits of early bilingualism in the US context. *Global Education Review, 2*(1). https://ger.mercy.edu/index.php/ger/article/view/120

Finders, J., Wilson, E., & Duncan, R. (2023). Early childhood education language environments: considerations for research and practice. *Frontiers in Psychology*, 14, 1202819. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1202819

García, O., & Wei, L. (2014). Translanguaging: Language, bilingualism and education. *Palgrave Macmillan.* https://doi.org/10.1057/9781137385765

García, O., Johnson, S. I., & Seltzer, K. (2017). *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Caslon.

Gort, M., & Pontier, R. W. (2013). Exploring bilingual pedagogies in dual language preschool classrooms. *Language and Education, 27*(3), 223-245.

Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2023). Geçici koruma kapsamındaki Suriyeliler. T.C. İçişleri Bakanlığı. https://www.goc.gov.tr

Grøver, V., Rydland, V., Gustafsson, J. E., & Snow, C. E. (2020). Shared book reading in preschool supports bilingual children's second-language learning: A cluster-randomized trial. *Child Development, 91*(6), 2192–2210. https://doi.org/10.1111/cdev.13348

Grøver, V., Rydland, V., Gustafsson, J. E., & Snow, C. E. (2022). Do teacher talk features mediate the effects of shared reading on preschool children's second-language development? *Early Childhood Research Quarterly*, 61, 118–131. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.06.002

Hamarat, H. (2019). *İkinci dil eğitimi almayan tek dilli okul öncesi dönem çocukları ile iki dilli veya ikinci dil eğitimi alan okul öncesi dönem çocuklarının alıcı ve ifade edici dil gelişim düzeylerinin karşılaştırılması* [Yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Hammer, C. S., Hoff, E., Uchikoshi, Y., Gillanders, C., Castro, D., & Sandilos, L. E. (2014). The language and literacy development of young dual language learners: A critical review. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 715–733. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.05.008

Hart, B., & Risley, T. R. (1975). Incidental teaching of language in the preschool. *Journal of Applied Behavior Analysis, 8*(4), 411-420. https://doi.org/10.1901/jaba.1975.8-411

Hatcher, A., & Page, J. (2020). Parent-implemented language intervention for teaching enhanced milieu teaching strategies to parents of low-socioeconomic status. *Journal of Early Intervention, 42*(2), 122-142.

Hornberger, N. H. (2002). Multilingual language policies and the continua of biliteracy: An ecological approach. *Language Policy*, 1(1), 27-51.

Husain, L., Lam, V., & Pinder, M. (2025). Growing up bilingual through a pandemic: Children's language exposure, proficiency, social identities, and competences pre-and post-lockdowns. *International Journal of Bilingualism, 29*(5), 1181-1201. https://doi.org/10.1177/13670069241240939

İçduygu, A., & Şimşek, D. (2016). Syrian refugees in Turkey: Towards integration policies. *Turkish Policy Quarterly, 15*(3), 59-69.

Kelly, L. (2015). Language environment of dual language learners and the use of language support practices. *New Waves Educational Research & Development, 18*(2), 1–15.

Koçer, P. (2023). Translanguaging pedagogy: An integrative review study questioning its potential benefits and main concerns. *The Literacy Trek, 9*(3), 29–48.

Konan, N., & Gürsul, S. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin Suriyeli çocukların öğretiminde karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *11. ECLSS Konferansı on Dil ve Sosyal Bilimler Bildiriler Kitabı* içinde (ss. 286-298).

Koşan, Y. (2015). *Okul öncesi eğitimin iki dilli çocukların okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversite.

Koyuncu, S., Kumpulainen, K., & Kuusisto, A. (2023). Scaffolding children's participation during teacher–child interaction in second language classrooms. Scandinavian Journal of *Educational Research, 68*(4), 750-764. https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2183430

Kuhl, P. K. (2004). Early language acquisition: Cracking the speech code. *Nature Reviews Neuroscience, 5*(11), 831-843. https://doi.org/10.1038/nrn1533

Le Menestrel, S., & Takanishi, R. (Ed.). (2017). *Promoting the educational success of children and youth learning English: Promising futures.* National Academies Press.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE

Lockman, J. J., & Tamis-LeMonda, C. S. (2021). Young children's interactions with objects: Play as practice and practice as play. *Annual Review of Developmental Psychology, 3*(1), 165–186. https://doi.org/10.1146/annurev-devpsych-050720-102538

Lu, C., & Gu, M. M. (2024). Review of research on digital translanguaging among teachers and students: A visual analysis through CiteSpace. *System*, 123, 103314. https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103314

Lucas, T., & Villegas, A. M. (2013). Preparing linguistically responsive teachers: Laying the foundation in preservice teacher education. *Theory İnto Practice, 52*(2), 98-109.

McWilliam, R. (2010). Early intervention in natural environments: A five component model. *Early Steps, 37*(1), 37-43.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. Nobel Yayıncılık.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book.* Thousand Oaks: Sage Publications.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2019). *Millî Eğitim Bakanlığı istatistikleri: Örgün eğitim 2018–2019.* MEB Yayınları.

Muñoz, M. H., & Valdés, J. (2024). Culturally and linguistically responsive teaching: A literature review. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals,* 29-43. https://doi.org/10.64546/jaasep.557

Nicoladis, E., & Genesee, F. (1996). A longitudinal study of pragmatic differentiation in young bilingual children. *Language learning, 46*(3), 439-464.

Nilsson, M. (2024). Challenges and teaching materials in English for young learners in Sweden. *Educare,* (3), 1-29. https://doi.org/10.24834/educare.2024.3.941

OECD. (2023). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators.* OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2023_e13bef63-en.html adresinden 20.12.2025 tarihinde erişildi.

OECD. (2024). *Enrolment in childcare and pre-school (OECD Family Database).* https://www.oecd.org/en/data/datasets/oecd-family-database.html adresinden 20.12.2025 tarihinde erişildi.

OECD. (2025). *The integration of children of immigrants in OECD countries.* https://www.oecd.org/en/publications/the-integration-of-children-of-immigrants-in-oecd-countries_acec9b49-en.html adresinden 20.12.2025 tarihinde erişildi.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün & S. B. Demir (Ed.). Pegem A Yayıncılık.

Pérez-Navarro, J., & Lallier, M. (2025). The contribution of the amount of linguistic exposure to bilingual language development: Longitudinal evidence from preschool years. *Child Development, 96*(1), 176-191.

Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children.* International Universities Press.

Polat, İ., & Kılıç, E. (2013). Türkiye'de çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü eğitimde öğretmen yeterlilikleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *10*(1), 352-372.

Rojas, N. M., Yoshikawa, H., & Morris, P. (2023). Preschool children's engagement and school readiness skills: Exploring differences between Spanish-speaking dual language learners and monolingual English-speaking preschoolers. *Early Education and Development, 34*(1), 86-110.

Scherzinger, L., & Brahm, T. (2023). A systematic review of bilingual education teachers' competences. *Educational Research Review,* 39, 100531. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100531

Schwartz, M., & Ragnarsdóttir, H. (2025). Model for home-preschool continuity in linguistically and culturally diverse settings. *Frontiers in Psychology,* 15, 1408452. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1408452

Schwartz, M., & Rovner, H. (2015). The acquisition of definiteness in Hebrew (L2) by bilingual preschool children (Russian-L1): A longitudinal multiple-case study. *International Journal of Bilingualism*, *19*(5), 548-571.

Slaughter, Y., Aliani, R., Bonar, G., & Keary, A. (2024). Early childhood educators' viewpoints on linguistic and cultural diversity: A Q methodology analysis. *Linguistics and Education,* 79, 101265. https://doi.org/10.1016/j.linged.2023.101265

Sohrabi, T., & Maich, K. (2021). Social Skills Development in Bilingual Preschoolers: A Case Study. *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue Canadienne Des Jeunes Chercheures Et Chercheurs En Éducation*, *12*(1), 17-29.

Sun, H. (2023). Harmonious bilingual experience and child wellbeing: a conceptual framework. *Frontiers in Psychology,* 14, 1282863. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1282863

Tabors, P. O. (2002). *One child, two languages*. PH Brookes.

Tarım, Ş. D. (2015). Preschool education preservice teachers' views on multilingual education/Okul öncesi öğretmen adaylarının çokdilli eğitim üzerine görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 11*(2), 589-609.

Tong, P., & An, I. S. (2024). Review of studies applying Bronfenbrenner's bioecological theory in international and intercultural education research. *Frontiers in Psychology*, 14, 1233925. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1233925

Tunkiel, K. A., & Bus, A. G. (2022). Digital picture books for young dual language learners. *Frontiers in Education*, 7, 901060. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.901060

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2019). *Inclusive early childhood education*. Paris: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379502 adresinden 23.12.2025 tarihinde erişildi.

Van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. Kluwer Academic.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1987). *Thought and language*. MIT press.

Yow, W. Q., & Li, X. (2024). Role of bilingual experience in children's context-sensitive selective trust strategies. *Bilingualism: Language and Cognition, 27*(1), 95-106.

Makaleye Katkı Oranı Beyanı:
1. yazar katkı oranı: %50
2. yazar katkı oranı: %50

Çıkar Çatışması Beyanı:
Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Etik Beyanı:
Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"nde belirtilen kurallara uyulduğunu, "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler"e dayalı hiçbir işlem yapılmadığını ve etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı:
Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

Etik Kurul İzni Beyanı:
İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu, Tarih: 28.08.2025, Sayı: 18

Veri Kullanılabilirliği Beyanı:
Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yapay Zekâ Kullanımı Beyanı:
Yazma yardımı için yapay zekânın kullanılmadığını beyan ederiz.

Telif Hakları Beyanı:
Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisinde yayımlanan çalışmalar Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Extended Abstract

In recent years, early childhood education has increasingly encountered both the challenges and opportunities associated with linguistic and cultural diversity. Migration flows, globalization, and social mobility have contributed to classrooms where children with different linguistic backgrounds learn together. Türkiye, hosting more than 3.5 million registered Syrian immigrants along with children from various nationalities (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2023), exemplifies this trend. The preschool period is particularly significant because it represents a critical stage for children's linguistic, cognitive, and socio-

emotional development. Language experiences during these years may have long-term implications for academic achievement, social adjustment, and identity formation (Cummins, 2000; Espinosa, 2015). Teachers play a key role in shaping bilingual children's learning experiences, and their perceptions, knowledge, and instructional strategies influence whether language differences function as barriers or as resources for development (García & Wei, 2014). Contemporary perspectives such as translanguaging emphasize that bilingual children draw on an integrated linguistic repertoire to participate and make meaning, which calls for pedagogies that recognize and strategically mobilize children's full language resources (García & Wei, 2014). However, research has shown that teachers and teacher candidates often report feeling underprepared for multilingual classrooms, particularly in adapting activities, managing communication, and ensuring equitable participation for children who do not speak the language of instruction (Hammer, Hoff, & Uchikoshi, 2014; Sohrabi & Maich, 2021). In Türkiye, teacher education programs are reported to offer limited systematic preparation on bilingualism, multicultural pedagogy, and inclusive strategies (Tarım, 2015). This gap raises questions about the extent to which teacher candidates are prepared to meet the needs of children learning Turkish as a second language in preschool settings. Therefore, examining teacher candidates perspectives and the strategies they propose is crucial for informing both teacher education and practice. This study aimed to determine prospective teachers' views on working with children learning Turkish as a second language, the teaching strategies they propose, the factors shaping their strategy choices, and their approaches to collaboration with families and school stakeholders.

This study adopted a basic qualitative research design to gain an in-depth understanding of preschool teacher candidates perspectives on children learning Turkish as a second language (Creswell, 2013). The study group consisted of 23 preservice preschool teachers selected through snowball sampling. All participants voluntarily agreed to take part in the study and provided informed consent.

Data were collected using a semi-structured interview form developed by the researcher. The form initially included three demographic questions and four questions aligned with the research purpose. Following expert review, one purpose-oriented question was removed because its content overlapped with the other questions, and the final form consisted of six questions, including three demographic and three purpose-oriented questions. To ensure clarity, the form was pilot-tested with two teacher candidates, and no revisions were made because the questions were found to be clear. Subsequently, face-to-face interviews averaging 30 minutes were conducted with the 23 participants, audio-recorded with consent, and transcribed verbatim. Participants were coded (for example, PT1, PT2) to protect confidentiality.

The data were analyzed through content analysis (Patton, 2014). Meaning units were identified and open coded, similar codes were grouped into categories, categories were abstracted into sub-themes, and sub-themes were abstracted into themes (code → category → sub-theme → theme). Findings were reported hierarchically as theme → sub-theme → category → code.

The findings were grouped under four themes: (1) views, (2) instructional strategies, (3) factors influencing strategy selection, and (4) collaboration in the educational process.

Under the first theme, prospective teachers reported both positive and challenging aspects of having a child learning Turkish as a second language in the classroom. Positive views highlighted intercultural learning, respect for differences, and opportunities for peer language learning. These views are consistent with literature emphasizing that linguistic and cultural diversity can support socio-emotional learning and intercultural awareness during early childhood (Cummins, 2000; Espinosa, 2015). At the same time, teacher candidates noted challenges such as communication difficulties, classroom management issues, and the need for additional individualized attention. These concerns parallel international findings indicating that teachers often experience strain in linguistically diverse classrooms when systematic preparation and support are limited (Sohrabi & Maich, 2021).

The second theme focused on instructional strategies. Teacher candidates emphasized play-based activities and interaction-rich practices, as well as visual materials, modeling and demonstration, body language, and peer support. They also pointed to reducing the reliance on purely verbal instructions and increasing children's opportunities to participate through multiple modes of expression. These strategies align with research highlighting the importance of multimodal and interactive scaffolding for bilingual children in early childhood settings (Grøver et al., 2020). From a translanguaging perspective, the prominence of peer interaction, multimodal supports, and flexible participation routes may be interpreted as enabling children to draw on diverse semiotic resources to make meaning and engage in classroom activities (García & Wei, 2014). At the same time, the strategies were often described as practical adjustments, which suggest a need for more structured routines for planned differentiation and monitoring of children's participation and learning.

The third theme addressed factors influencing strategy selection. Teacher candidates indicated that class size, children's language level, communication barriers, and the need to create a safe classroom climate shaped their instructional decisions. They also mentioned child-related considerations such as motivation and comprehension, and classroom-related considerations such as peer dynamics and participation in group activities. This pattern suggests that strategy choice was framed as context-sensitive decision-making rather than a fixed set of techniques.

The fourth theme concerned collaboration. Teacher candidates emphasized communication with families and collaboration with in-school stakeholders, including peers and other teachers, school administrators, and support personnel when available. They considered family communication important for supporting children's adjustment and sustaining learning opportunities beyond the classroom. This emphasis is consistent with research highlighting the role of home-school collaboration for bilingual children's development (De Houwer, 2007; Schwartz & Rovner, 2015). However, participants also implied limited experience in implementing structured family engagement strategies, pointing to a need for more practical preparation on how to operationalize collaboration plans.

Overall, the findings indicate that preservice preschool teachers tend to view linguistic diversity as both a resource and a challenge. They demonstrate positive orientations toward

inclusion and differentiated teaching, yet they report a need for support in implementation and planned differentiation. In this respect, the study highlights the importance of systematically addressing bilingualism, intercultural pedagogy, and linguistically responsive teaching in preservice teacher education, and of strengthening applied training opportunities that bridge the gap between general awareness and classroom-level instructional planning (Lucas & Villegas, 2013; García & Wei, 2014).

International Journal of Research in Teaching Turkish, 2026, 6(1); 219-251

THE EFFECT OF WRITTEN CORRECTIVE FEEDBACK ON WRITING PERFORMANCE AND WRITING ANXIETY IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE*

Research Article

Ahmet Gürkan KARATAŞ** / Mustafa YILDIZ***

Received: 01.09.2025 | **Accepted:** 26.03.2026 | **Published:** 27.04.2026

Abstract: This study investigated the effects of focused written corrective feedback (WCF), unfocused WCF, and no corrective feedback (NCF) on the writing performance and writing anxiety of 67 learners of Turkish as a foreign language. Using an explanatory sequential mixed-methods design, the quantitative phase employed a mixed-design ANOVA with four groups (focused WCF, unfocused WCF, NCF, and control), followed by a delayed post-test to examine retention. Qualitative interviews were also conducted with 18 learners. Results showed that writing performance improved significantly in the focused WCF group over time ($p < ,05$), whereas the unfocused WCF group showed a smaller overall improvement that did not reach statistical significance in Bonferroni-adjusted pairwise comparisons. No significant gains were observed in the NCF or control group. The focused WCF group demonstrated superior retention in the delayed post-test. Regarding anxiety, Wilcoxon and Kruskal–Wallis tests indicated significant reductions in anxiety levels (indicated by an increase in reverse-coded WAS scores) in the focused and unfocused WCF groups ($p < ,001$), an increase in anxiety in the NCF group, and no significant change in the control group. Dunn's post-hoc comparisons further confirmed that feedback-receiving groups reported significantly lower anxiety than the NCF group. Qualitative findings supported these results, suggesting that WCF enhanced learners' awareness and self-regulation, strengthened writing development, and mitigated fear of evaluation.

Keywords: Focused feedback, mixed-methods, teaching Turkish as a foreign language, writing anxiety, written corrective feedback.

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE YAZILI DÜZELTİCİ GERİ BİLDİRİMİN YAZMA BAŞARISI VE YAZMA KAYGISINA ETKİSİ

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 01.09.2025 | **Kabul Tarihi:** 26.03.2026 | **Yayın Tarihi:** 27.04.2026

Özet: Bu çalışmada odaklanılmış yazılı düzeltici geri bildirim (YDG), odaklanılmamış yazılı düzeltici geri bildirim ve düzeltici geri bildirim vermemenin (DGV) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 67 öğrencinin yazma başarımı ve yazma kaygısı üzerindeki etkileri incelenmiştir. Açıklayıcı sıralı karma yöntem deseni kullanılan araştırmada, nicel aşamada dört grupla (odaklanılmış YDG, odaklanılmamış YDG, DGV ve kontrol) karışık desenli ANOVA uygulanmış ve kalıcılığı incelemek amacıyla gecikmeli son test yapılmıştır. Nitel aşamada ise 18 öğrenciyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bulgular, yazma başarımının odaklanılmış YDG grubunda zaman içinde anlamlı biçimde arttığını ($p < ,05$); odaklanılmamış YDG grubunda ise daha sınırlı bir genel artış görülmekle birlikte Bonferroni düzeltmeli ikili karşılaştırmalarda bu artışın istatistiksel olarak anlamlı düzeye ulaşmadığını göstermiştir. DGV ve kontrol grubunda ise anlamlı bir artış saptanmamıştır. Gecikmeli son testte odaklanılmış YDG grubunun kalıcılık düzeyinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yazma kaygısı Wilcoxon ve

* This study is derived from the first author's doctoral dissertation titled "The effect of feedback types on learners' writing skills and writing anxiety in teaching Turkish as a foreign language" conducted under the supervision of the second author.

** Dr. Lect.; Ankara Yıldırım Beyazıt University, Language Education Application and Research Center; ahmetgurkankaratas@gmail.com 0000-0002-4730-2992

*** Prof. Dr.; Necmettin Erbakan University, Faculty of Education Department of Turkish Education, myildiz@erbakan.edu.tr 0000-0003-4088-5926

Karataş, A. G., & Yıldız, M. (2026). The effect of written corrective feedback on writing performance and writing anxiety in learners of Turkish as a foreign language. *International Journal of Research in Teaching Turkish (IJRTT), 6*(1), 219-251. DOI: https://zenodo.org/doi/10.5281/zenodo.19323947

Kruskal-Wallis testleriyle analiz edilmiştir. Buna göre analiz sonuçları, YDG gruplarında ters kodlanmış ölçek puanlarındaki artışla gösterilen anlamlı bir kaygı azalmasına (p < ,001), E3 (DGV) grubunda kaygı artışına ve kontrol grubunda anlamlı bir değişim olmadığına işaret etmiştir. Dunn post-hoc karşılaştırmaları, YDG alan grupların kaygı düzeylerinin DGV grubuna kıyasla anlamlı biçimde daha düşük olduğunu ortaya çıkarmıştır. Nitel bulgular da bu sonuçları destekleyerek YDG'nin öğrencilerin farkındalık ve öz düzenleme becerilerini geliştirdiğini, yazma gelişimini güçlendirdiğini ve değerlendirilme korkusunu azalttığını göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Karma yöntem, odaklanılmış geri bildirim, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, yazılı düzeltici geri bildirim, yazma kaygısı.

Introduction

In the field of language education, feedback functions not only as a corrective mechanism but also as a link between teaching and learning. It enables learners to identify their errors, become aware of the gap between their present and expected knowledge, acquire new linguistic structures, and consolidate what they have learned (Ellis, 2009; Hattie & Timperley, 2007; Lightbown & Spada, 2021). Moreover, feedback encourages personal development and supports effective communication in academic, professional, and daily life. Therefore, it is important to carefully structure and systematically implement the feedback process (Abdullah & Sidek, 2012; Hyland, 2003). Different forms and techniques of feedback can significantly improve learning outcomes. Therefore, feedback should be evaluated from a comprehensive perspective.

According to Sadler (1989), the effectiveness of feedback on students depends on three fundamental elements. First, it is stated that students must clearly understand the standards they are expected to achieve. Then, the importance of being able to compare their own performance with these standards is emphasized. Finally, it is argued that students must be able to take the necessary steps to close the gap between their current performance and the expected standards. Thanks to instructors who plan the process in accordance with its purpose, students' future writing performance improves, and thus their writing skills develop (Kocaman & Maral, 2022). In the process of developing written language skills, specific methods such as written corrective feedback (WCF) make the feedback provided more useful by offering a systematic approach for students to identify linguistic errors and improve their writing skills. In this way, it is considered that written expression skills develop.

WCF is a pedagogical practice aimed at enhancing writing abilities within the process of second language acquisition. It involves techniques such as underlining, the use of symbols, and providing comments (Mao et al., 2024). Through this approach, learners are able to detect linguistic errors in their texts and refine their language use by addressing these errors (Bitchener & Storch, 2016). Beyond supporting learners in systematically improving their writing performance, WCF is also regarded as an essential component of second language learning itself (Bitchener & Ferris, 2012). Accordingly, WCF functions as a tool that reinforces the interaction between teachers and students during the teaching–learning process and contributes to the enhancement of learning outcomes.

WCF enables students to recognize their grammatical, lexical, and structural errors and improve their writing proficiency by correcting their linguistic errors. Providing feedback on all types of errors made by students is called unfocused WCF, whereas providing feedback

only on specific types of errors is referred to as focused WCF (Ellis et al., 2008; Moser, 2020). Instructors using focused feedback target predetermined errors to foster specific improvements, increase student motivation, and enhance course efficiency. In unfocused feedback, on the other hand, all errors are corrected and a holistic perspective on the errors is provided, but it is thought that it may cause cognitive overload. It can be said that both types of feedback have their advantages and disadvantages.

According to the literature, both focused and unfocused written corrective feedback (WCF) are generally regarded as contributing to the development of writing skills (Ellis, 2009; Ferris & Roberts, 2001; Sheen, 2007). In contrast, Truscott (1996, 1999) challenges this position, arguing that grammatical correction in writing is ineffective and potentially harmful, and therefore recommending the abandonment of grammar correction. According to this view, reducing correction can help prevent cognitive overload and negative emotional consequences such as anxiety. These opposing claims have revealed the need to examine not only the cognitive but also the emotional effects of feedback. Accordingly, this study operationalizes this view as a no corrective feedback (NCF) condition.

Among the affective variables in feedback processes, writing anxiety is regarded as one of the most influential factors affecting learners' writing performance (Cheng, 2004; Horwitz et al., 1986; Karakaya & Ülper, 2011). Writing anxiety is a cognitive and affective process that may emerge before, during, or after writing. It may stem from the complexity of the target language, the expectations of the writing process, or the fear of being evaluated (Cheng, 2004; MacIntyre & Gardner, 1994; Grabe & Kaplan, 1996). Unlike fear, which is generally an immediate response to a specific threat, anxiety is seen as a more persistent feeling of tension and uneasiness (Rachman, 2013). This emotional state may lead to negative cognitive patterns such as fear of negative evaluation and behaviors such as avoiding writing tasks (Horwitz et al., 1986; MacIntyre & Gardner, 1994; Zorbaz, 2011).

From the perspective of language teaching, anxiety is expressed as an important factor affecting academic achievement (Horwitz et al., 1986; Aydın & Zengin, 2008). In the second language context, anxiety most often manifests prominently in productive skills such as writing and speaking (Cheng, 2004; MacIntyre & Gardner, 1994; İşcan & Karagöz, 2016). Learners who experience writing anxiety may avoid writing tasks because they tend to perceive themselves as inadequate (Cheng, 2004; Maden et al., 2015). This situation disrupts the language learning process and hinders the development of writing skills.

Truscott (1996) argues that grammar correction used in the language teaching process may increase learners' anxiety levels. He states that when students are constantly exposed to corrective feedback, their affective filter may rise. Ultimately, he argues that this situation may negatively affect the learning process. In contrast, some researchers suggest that learners both expect and value feedback, and that the absence of feedback may create uncertainty and frustration (Ferris, 1999; Hyland & Hyland, 2006). Therefore, it is crucial to design the teaching-learning process in a way that reduces writing anxiety while still providing effective feedback for instance, through focused feedback that targets specific linguistic features.

In the field of teaching Turkish as a foreign language, feedback has begun to receive academic attention in recent years. It is observed that the majority of related studies primarily focus on writing skills, making this area one of the most frequently researched (e.g., Demir, 2019; Durmuş, 2022; Erol, 2024; Işık, 2015; Kılıç, 2017; Serpen, 2024; Tekin, 2023; Zileli, 2024). Therefore, reviewing some of the studies conducted on written expression skills, providing selected examples, and outlining the general trend in the field are important for identifying gaps in the literature.

It is possible to group the studies in this field thematically based on their topics and methods. One line of work focuses on technology-assisted feedback. For instance, Işık (2015) studied the role of electronic feedback in improving writing skills. Demir (2019) also examined technology-supported instruction, and Tekin (2023) looked at computer- and mobile-assisted feedback and its effect on productive skills. Another group of studies deals with peer and visual feedback. Hamzadayı (2015) and Özşavlı (2017) focused on peer feedback in writing, while Çelebi (2017) approached the issue differently by studying visual feedback in oral reading, showing how multisensory activities can support language learning. There are also studies examining the type and nature of feedback. Kılıç (2017) compared direct and indirect feedback for learning grammatical structures and discussed their impact on outcomes. Some researchers have considered the affective side as well. Kaptı (2018), for example, studied students' views and their personal experiences of feedback. More comprehensive approaches are also found. Kardaş (2021) investigated feedback in relation to the four basic language skills, and Kardaş and Cömert (2021) examined its role in grammar teaching. In addition, more recent studies have emphasized writing. Durmuş (2022), Serpen (2024), Zileli (2024), and Erol (2024) all studied how feedback affects writing skills.

As can be seen, in past research, the effectiveness of feedback has been evaluated using various approaches; the impact of feedback on skill development, functionality, or any affective domain has been examined. However, it is observed that the debate initiated by Truscott (1996, 1999) has not been sufficiently addressed in the Turkish literature, and studies comparing the effectiveness of different feedback types have not been conducted. Against this background, a comparative experimental examination of feedback types may offer clearer evidence of their relative effectiveness. Accordingly, the present study seeks to address this gap in the literature on teaching Turkish as a foreign language.

1. Purpose of Study

The research question guiding this study is: *"*In the teaching of Turkish as a foreign language, what are the effects of focused WCF, unfocused WCF, and NCF on learners' writing performance and writing anxiety?"

Based on the research problem, the sub-problems are as follows:

1. Do different feedback practices have a significant effect on the writing performance of students in the experimental and control groups?
2. Do different feedback practices have a significant effect on the writing anxiety levels of students in the experimental and control groups?

3. How do students in the experimental groups perceive the implementation process?

2. Method

2.1. Research Design

In this study, an explanatory sequential mixed methods design, one of the mixed methods research approaches, was employed to examine the effects of focused WCF, unfocused WCF, and NCF on students' writing skills and writing anxiety in the context of teaching Turkish as a foreign language. In the mixed-methods approach, quantitative and qualitative research techniques are blended within a single study. For this reason, this approach is described as a third path that offers the researcher methodological flexibility (Creswell, 2009; Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Through this approach, quantitative and qualitative methods complement each other, enabling one to identify shortcomings that the other might overlook. It also offers more detailed insights into the reasons behind the results.

In this research, the explanatory sequential design was used to support quantitative data with qualitative findings. It has two stages, with the quantitative phase more prominent. First, quantitative data are collected and analyzed. Then, aspects needing further explanation are identified, and the qualitative phase is planned. Finally, qualitative data are interpreted to elaborate on the quantitative processes (Tashakkori & Teddlie, 2010). The quantitative phase of the study was designed using a pretest-posttest control group quasi-experimental design. Experimental designs are employed to explore cause-and-effect relationships between variables (Büyüköztürk, 2016). In addition, experimental designs allow for the systematic identification of the outcomes of the tested elements (Fraenkel et al., 2023). Moreover, in this process, it is possible to observe the effect of researcher-designed conditions on the dependent variable (Büyüköztürk, 2016). The qualitative data collection followed the quantitative phase to provide a deeper understanding of the effects of different feedback types on learners' writing performance and anxiety. This design allows for the identification of significant changes and performance differences occurring throughout the experimental process. Thus, the changes in each group are identified and interpreted.

This study was planned as an experimental design consisting of four groups in total: three experimental groups and one control group. Accordingly, during the experimental process, Group E1 received focused WCF, Group E2 received unfocused WCF, and Group E3 received NCF, while the Control Group (C) continued with the routine feedback practices of the language teaching center. Writing activities were implemented in all groups, and the only difference among the groups was in the feedback process, as described above. The feedback process was carried out through writing tasks conducted with these groups. In the first week, pre-tests were administered to measure writing performance and anxiety. The implementation lasted for twelve weeks, and post-tests for writing performance and anxiety were administered in the twelfth week. One month after the experimental practices, in the sixteenth week, a delayed post-test for writing performance was administered.

In the qualitative phase of the study, a descriptive approach was adopted to further explain and enrich the quantitative findings, consistent with the explanatory sequential design. This

method offers perspective on the underlying aspects of a situation and reveals details that cannot be captured through quantitative analysis. In line with this, interviews were conducted to explain the implementation process in detail, to identify both the strengths and weaknesses of the feedback types applied -including NCF- and to capture the perspectives of learners and instructors. In this regard, 18 participants from the experimental groups were interviewed following the implementation and again after the delayed post-test.

2.2. Participants

The participants of the study were foreign students learning Turkish at a public university's language teaching center in Türkiye's capital. The independent variable was the application of focused WCF, unfocused WCF, and NCF. All groups were initially at the B1 level and progressed to B2 after six weeks. To ensure homogeneity, groups were formed based on the students' scores from the end-of-course proficiency exam (A2 level completion) and then randomly assigned as experimental or control (Karasar, 2020). The study included 67 participants (43 female, 24 male) from 28 countries: 7 associate, 47 undergraduate, and 13 postgraduate students. By age, 32 were 17-21, 22 were 22-25, 9 were 27-30, and 4 were 31 or older. To determine the effectiveness of the experimental process, identify its positive and negative aspects, and obtain in-depth information, interviews were conducted with students from the experimental groups (E1, E2, and E3). For planning, criterion sampling, one of the purposive sampling methods, was employed (Yıldırım & Şimşek, 2018). Six students with high, medium, and low achievement levels based on their writing performance scores obtained in the quantitative phase were selected from each group, and interviews were conducted with them.

2.3. Instruments

2.3.1. Writing Anxiety Scale for Learners of Turkish as a Foreign Language

The scale, designed to assess the writing anxiety of individuals learning Turkish as a foreign language, follows a five-point Likert format with 13 items (Şen & Boylu, 2017). Specifically, items 8, 9, 10, 11, 12, and 13, which assess negative emotional states such as anxiety and apprehension, were reverse-coded during the data processing phase. Consequently, higher total scores on the scale reflect lower levels of writing anxiety. Accordingly, an increase in WAS indicates a decrease in anxiety, whereas a decrease in WAS indicates an increase in anxiety. The Cronbach's alpha was calculated as α = ,84 in the original study and α = ,803 in the present study, confirming its internal consistency and reliability.

2.3.2. Analytic Rubric for Writing Skills in Narrative/Descriptive Texts

The Analytic Rubric for Writing Skills in Narrative/Descriptive Texts (NDWR) is an assessment tool developed by İltar and Karataş (2022). The rubric includes four performance levels for each criterion: "very good (4 points), good (3 points), needs improvement (2 points), and inadequate (1 point)." In addition, it consists of three criterion categories—form, text-related elements, and language and expression—comprising a total of 13 criteria. Within this framework, the maximum score obtainable from the rubric is 52, and the minimum is 13. While developing the NDWR, Kendall's W was used to determine inter-rater agreement (W =

,880). In the present study, to further ensure the objectivity of the scoring process, three independent raters evaluated the student papers. The inter-rater reliability was calculated using the Intraclass Correlation Coefficient (ICC) based on a two-way mixed model with absolute agreement. The analysis yielded an ICC value of ,815, which indicates excellent inter-rater reliability according to the criteria established by Koo and Li (2016).

The researcher developed the Informative/Expository Writing Rubric (IEWR) specifically for this study as an analytic assessment tool. The rubric employs four performance levels for each criterion: "very good (4 points), good (3 points), needs improvement (2 points), and inadequate (1 point)." The IEWR consists of four criterion categories-organization, structure and design of the text, text management, and spelling and punctuation-comprising a total of 12 criteria. The highest possible score on the rubric is 48, while the lowest is 12. During the development of the rubric, Kendall's W was used to determine inter-rater reliability (W = ,923). In the evaluation phase of this study, three independent raters scored the informative texts. To verify the reliability of these ratings, the ICC was calculated using a two-way mixed model with absolute agreement. The analysis resulted in an ICC value of ,829, which represents excellent inter-rater reliability according to the guidelines of Koo and Li (2016). Therefore, both rubrics were considered highly valid and reliable for assessing the students' writing performance in this study.

2.3.3. Personal Information Form

In order to determine the demographic characteristics of language learners, a personal information form developed by the researcher was used. This form included questions regarding gender, age, country, educational background, and foreign language proficiency.

2.3.4. Semi-Structured Interview Form

In developing the interview form, the researcher conducted a literature review. The questions were designed to shed light on the quantitative findings and address points requiring further explanation. It was emphasized that participants should respond comfortably and elaborate on the topic (Balcı, 2016). The questions were also constructed to be clear, purposeful, unbiased, and accurately phrased to cover topics on which the interviewees were knowledgeable (Karasar, 2020). These principles were taken into account in formulating the questions.

2.4. Procedure

Before the implementation, the most common errors of B1 and B2 level language learners were identified to determine the error types to focus on and to design the focused WCF accordingly. Six B1 and B2 level exams from the past three years at the Turkish language teaching center were randomly selected. From each exam, the written papers of 10 learners were also randomly chosen, yielding 60 texts analyzed for error frequency. Based on this analysis, the three most frequent error types at each level were determined.

Table 1

Feedback Practices in the Experimental Process

Proficiency Level	Groups and Implemented Practices			
	E1 - Focused WCF	E2 - Unfocused WCF	E3 - NCF	C
B1	1. Distinction between -(y)An and -DIK (participles) 2. Word order 3. Dative case suffix: -(y)A	Feedback was provided on all error types.	NCF was provided.	The existing practices at the language teaching center were maintained.
B2	1. Voice inconsistency (active/passive) 2. Indirect speech suffix distinction: -mA / -DIK / -(y)AcAK 3. Accusative case suffix: -(y)I	Feedback was provided on all error types.	NCF was provided.	The existing practices at the language teaching center were maintained.

After reviewing the relevant literature and the practices at the language teaching center, it was considered important to include not only an NCF group but also a control group to strengthen internal validity. To summarize the procedures: in E1, feedback was provided over 12 weeks at the B1 and B2 levels on the specific error types listed above. In E2, feedback covered all error types (grammar, vocabulary, form, content, etc.). In E3, no corrective feedback (NCF) was provided. The control group followed the regular institutional curriculum ("business-as-usual" instruction) and completed the same weekly writing tasks as the experimental groups to account for potential practice effects. No experimental feedback treatment was introduced in this group; instead, students continued with the language center's usual pedagogical practices. Feedback in the control condition was limited to instructors' usual scoring and brief, non-systematic general comments consistent with standard procedures (i.e., not provided after every task, not based on predefined error categories, and not involving a structured revision cycle). This design allowed the outcomes of the experimental conditions (focused and unfocused WCF) to be interpreted relative to a naturalistic instructional baseline rather than a complete absence of writing activity.

In order to determine the topics on which students would write texts, the literature was reviewed and the Turkish teaching set used at the center was examined. Care was taken to ensure that the selected topics were aligned with the textbook used. In this way, it was ensured that language learners had sufficient vocabulary knowledge and appropriate grammatical proficiency related to the texts they were to write. In the literature, it has been observed that using the same topics for both the pre-test and post-test leads language learners to produce similar texts (Sheen, 2007). This situation has been found to negatively affect the accurate assessment of students' writing performance. Therefore, the same writing topics were not used at any stage of the experimental process, including the pre-test, post-test, and delayed post-test.

All writing topics from the pre-test to the delayed post-test were determined weekly. In selecting these topics and setting the minimum word count, the practices at the center and the "Yedi İklim Turkish Teaching Set" were taken as the basis. A minimum of 100 words was set for story completion tasks and 140 words for essays. Based on feedback from two field experts and one assessment specialist, revisions were made regarding the topics and flow.

Before the main implementation, a pilot study was conducted with 13 students, and their opinions on the topics and sequence were collected. After this stage, the writing topics were finalized for implementation.

The experimental process started with a pre-test and concluded with a post-test. To examine whether the influence of feedback on students' writing performance remained over time, a delayed post-test was conducted four weeks later. The intervention lasted for a total of twelve weeks—six weeks at the B1 level followed by six weeks at the B2 level. After each weekly writing task and prior to the next one, systematic experimental feedback was provided in E1 and E2. In the control group, students continued with the language center's routine pedagogical practices, which included occasional scoring and brief, non-systematic comments as per institutional norms. In the case of E3, writing activities continued without any feedback.

Table 2

Overview of the Experimental Process

Week	Procedures	Phase	Level
1	Essay, story completion, and anxiety scale	Pre-test	B1
2	Essay		
3	Story completion		
4	Essay		
5	Story completion		
6	Essay		
7	Story completion		B2
8	Essay		
9	Story completion		
10	Essay		
11	Story completion		
12	Essay, story completion, and anxiety scale	Post-test	
16	Essay and story completion	Delayed post-test	4 weeks after Week 12

Throughout the implementation, learners' anxiety levels were measured using an anxiety scale administered during both the pre-test and post-test phases. To evaluate writing performance, student texts produced in the pre-test, post-test, and delayed post-test were assessed by three independent experts, employing analytic rubrics suitable for the text types: the Narrative/Descriptive Writing Rubric (NDWR) and the Informative/Expository Writing Rubric (IEWR). Prior to receiving any feedback, these texts were scanned and digitized so that the versions evaluated remained unaltered, ensuring the results were not affected by earlier feedback. Following the completion of the quantitative phase (i.e., after the delayed post-test at Week 16), semi-structured interviews were carried out with 18 students who had taken part in the experimental procedure, using an interview form prepared by the researcher.

2.5. Data Analysis

In this study, normality tests were run first to decide which statistical analyses would be suitable. Since the number of participants in each group was below 50, the Shapiro–Wilk test was applied. The analysis indicated that the scores from the pre-test, post-test, and delayed post-test were normally distributed (p > ,05). In addition, the skewness and kurtosis values

were within the range of +1,5 to –1,5, and Levene's test suggested that the variances were homogeneous (p > ,05). The histogram graphs also supported this result.

Based on these findings, parametric tests were used in the analysis (Büyüköztürk, 2016). To address the research questions concerning writing performance, a 4 (Group: E1, E2, E3, C) × 3 (Time: Pre-test, Post-test, Delayed post-test) Mixed-Design ANOVA was performed. This analysis allowed for the examination of both the main effects of time and group and the Time × Group interaction. Where the interaction effect reached statistical significance, simple main effects and pairwise comparisons with Bonferroni correction were conducted to determine the specific differences between groups at each measurement period. Due to the different score ranges of the rubrics (13–52 for NDWR and 12–48 for IEWR), a min-max standardization was applied to transform the raw scores into a common 0–100 scale before the main analyses. This ensured that both text types contributed equally to the final composite writing achievement score. Standard scores were calculated using the following formula:

$$\text{Standardized Score} = \frac{\text{Obtained Score} - \text{Min Score}}{\text{Max Score} - \text{Min Score}} \times 100$$

The results for writing anxiety scores (WAS) indicated that the data were not normally distributed in the pre-test and post-test (p < ,05). Skewness and kurtosis values also fell outside the acceptable range of +1,5 to –1,5, and the histogram plots confirmed this outcome. Consequently, non-parametric tests were employed (Pallant, 2020). To compare the pre- and post-test anxiety scores within each group, the Wilcoxon signed-rank test was utilized. Following this, the Kruskal–Wallis test was performed to identify group-level differences. To determine the specific locations of significant differences between the groups, Dunn's post-hoc test with Bonferroni correction was applied.

This study considered it important to complement the quantitative findings and gain in-depth insights into students' experiences during the experimental process. Therefore, a qualitative phase was added, and interviews were conducted with 18 students using a six-question semi-structured form developed by the researcher. The data were analyzed through content analysis, in which data are conceptualized, organized, and categorized into themes (Yıldırım & Şimşek, 2018). Initially, the interviews were independently coded by the researcher and a field expert. Following this independent coding stage, consensus meetings were held to compare the results, resolve discrepancies, and standardize code definitions. Through this iterative process, the final agreement between the coders was calculated as 90% using Miles and Huberman's (1994) formula. Additionally, the views of an academic experienced in qualitative analysis but not involved in the study were consulted to ensure objectivity. Selected quotations were presented to illustrate the themes. In this way, the data were examined in greater detail, providing a perspective that complemented and explained the quantitative findings.

Qualitative research does not directly incorporate the concepts of validity and reliability, unlike quantitative research. Instead, processes such as credibility and transferability, dependability and confirmability are employed to ensure validity and reliability (Lincoln & Guba, 1985). In this study, the validity of the data was sought to be ensured through

purposeful sampling, detailed description, in-depth data collection, participant confirmation, expert review, and prolonged engagement (Creswell, 2009; Morrow, 2005; Yıldırım & Şimşek, 2018).

3. Findings

This section presents both the quantitative and qualitative findings of the study. In this context, the writing performance and writing anxiety levels of language learners before and after the experimental procedures were identified through quantitative analyses and interpreted accordingly. In addition, the interview findings were used to further clarify and support the quantitative results.

3.1. Findings on the Writing Performance of the Experimental and Control Groups

Table 3

Descriptive Statistics for Pre-Test, Post-Test and Delayed Post-Test Scores Across Groups

Groups		N	$\bar{X}$	S
E1	**Pre-test**	17	75,47	9,90
	Post-test	17	82,94	10,57
	Delayed post-test	17	82,88	10,78
E2	**Pre-test**	17	72,05	9,02
	Post-test	17	77,88	6,87
	Delayed post-test	17	75,11	7,33
E3	**Pre-test**	17	71,17	8,57
	Post-test	17	70,11	8,98
	Delayed post-test	17	70,82	8,42
C	**Pre-test**	16	73,75	5,62
	Post-test	16	73,12	7,50
	Delayed post-test	16	70,18	8,61

Table 3 presents the means and standard deviations for the pre-test, post-test, and delayed post-test scores of the research groups. An examination of the pre-test mean scores indicates that the initial proficiency levels of the groups were closely aligned. According to the post-test results, an increase was observed in the scores of the E1 and E2 groups. In contrast, the changes in E3 and the control group appeared to be limited. Regarding the delayed post-test means, it was found that students in the E1 group largely maintained their gains, whereas a slight decrease was observed in the E2 group between the post-test and the delayed post-test. No notable increase was observed in the delayed post-test measurements of E3 and the control group. Based on these descriptive findings, it appears that the pedagogical applications employed during the experimental process may have had varying effects on the groups.

Table 4

Mixed-design ANOVA Results

Effect	df	F	*p*	η^2p
Time	2,126	4,256	,016	,063
Group	3,63	5,805	,001	,217
Time x Group	6,126	3,735	,002	,151

Note. η^2p = partial eta squared.

According to the mixed-design ANOVA results presented in Table 4, the main effect of time was found to be statistically significant, $F(2, 126) = 4{,}256$, $p = {,}016$, $\eta^2p = {,}063$. This finding indicates that there was an overall change in students' scores across the measurement periods. Additionally, the main effect of group was also significant, $F(3, 63) = 5{,}805$, $p = {,}001$, $\eta^2p = {,}217$. This result demonstrates that the general achievement levels of the groups differed from one another. In addition to the main effects (time and group) that reveal general differences in scores, examining the 'time x group' interaction is crucial for understanding the varying effects of the intervention across groups. Consequently, the analysis revealed that the interaction effect between time and group was also significant, $F(6, 126) = 3{,}735$, $p = {,}002$, $\eta^2p={,}151$. This interaction indicates that the patterns of change over time differed among the groups and that the applications had varying levels of impact on each group. Therefore, the simple effects of time were analyzed for each group to further investigate these differences.

Table 5

Simple Main Effects of Time for Each Group

Group	df	F	*p*	η^2p
E1	2,32	10,179	,001	,389
E2	2,32	4,004	,028	,200
E3	2,32	0,179	,837	,011
C	2,30	1,475	,245	,090

Following the significant time × group interaction effect, the simple main effects of time were examined for each group, and the results are presented in Table 5. According to the analysis, the effect of time was found to be strong and statistically significant in the Experimental 1 group, $F(2, 32) = 10{,}179$, $p < {,}001$, $\eta^2p = {,}389$. Similarly, a significant effect of time was observed in the Experimental 2 group, $F(2, 32) = 4{,}004$, $p = {,}028$, $\eta^2p={,}200$. However, Bonferroni-adjusted pairwise comparisons did not reveal any significant differences between specific time points, suggesting that the omnibus effect may reflect a modest overall fluctuation rather than a robust change between particular measurements. In contrast, the effect of time was not statistically significant in Experimental 3 or the control group ($F(2, 32) = 0{,}179$, $p = {,}837$ and $F(2, 30) = 1{,}475$, $p = {,}245$, respectively). These findings indicate that the effects of the interventions over time varied significantly across the groups.

Table 6

Pairwise Comparisons across Time Points for Experimental Groups

Group	Comparison	Mean Difference	*p*	Result
E1	Pre-Post	-7,471	,006	Significant
	Pre-Delayed	-7,412	,010	Significant
	Post-Delayed	0,059	1,000	Non-significant
E2	Pre-Post	-5,824	,067	Non-significant
	Pre-Delayed	-3,059	,652	Non-significant
	Post-Delayed	2,765	,158	Non-significant

Note. Bonferroni correction was applied.

In Table 6, the results of the pairwise comparisons with Bonferroni correction are presented for the E1 and E2 groups. When evaluating the findings, a statistically significant difference

was found in the E1 group between the pre-test and post-test scores (p = ,006). Similarly, a significant difference was observed between the pre-test and delayed post-test scores (p = ,010). However, the difference between the post-test and delayed post-test was not significant in the same group (p = 1,000). These findings show that the effect of the applications in the E1 group emerged in the post-test and was largely maintained in the delayed measurement. In the E2 group, comparisons were performed after the Bonferroni correction. According to this, the differences between pre-test, post-test, and delayed post-test scores did not reach statistical significance (p > ,05). This situation indicates that the change observed in the E2 group was limited.

Figure 1 illustrates the mean scores of the groups in the pre-test, post-test, and delayed post-test. The changes in the performance of the groups across the measurement periods can be observed in the figure.

Figure 1

Mean Scores of the Groups Throughout the Implementation

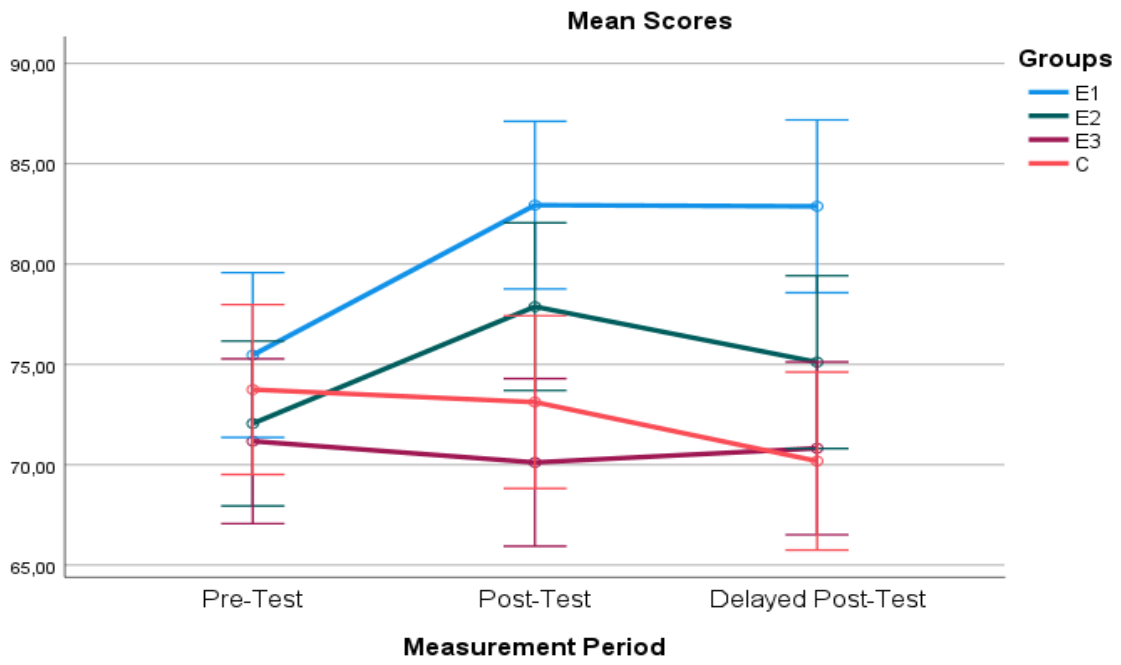


Figure 1 presents the mean performance scores with 95% confidence interval error bars. As illustrated, a significant Time × Group interaction effect is evident: while all groups started at a similar baseline, the E1 group not only achieved the highest gains in the post-test but also demonstrated superior retention in the delayed post-test. In contrast, the E2 group showed a decline after the post-test, while E3 and Control groups maintained significantly lower trajectories. These visual trends provide a robust illustration of the statistical differences reported in the ANOVA results, highlighting the long-term effectiveness of focused feedback (E1).

3.2. Findings on the writing anxiety of the experimental groups and the control group

Table 7

Wilcoxon Test Results for Pre- and Post-test WAS

	Pre-Test – Post-Test	n	Mean Rank	Sum of Ranks	z	p
E1	Negative Ranks	0	,00	,00	-3,62*	< ,001
	Positive Ranks	17	9,00	153,00		
	Ties	0	-	-		
E2	Negative Ranks	1	1,00	1,00	-3,57*	< ,001
	Positive Ranks	16	9,50	152,00		
	Ties	0	-	-		
E3	Negative Ranks	11	9,27	102,00	-2,38*	,017
	Positive Ranks	4	4,50	18,00		
	Ties	2	-	-		
C	Negative Ranks	6	7,50	45,00	-,472	,637
	Positive Ranks	8	7,50	60		
	Ties	2	-	-		

*Based on negative ranks

Wilcoxon signed-rank test results regarding whether the pre-test and post-test WAS of students learning Turkish as a foreign language showed significant differences are presented in Table 7. Given the reverse-coded scoring of the scale (higher WAS indicates lower anxiety), a significant increase in WAS was observed in the E1 group, which received focused feedback ($z = -3,62$, $p < ,001$), indicating reduced anxiety. A significant increase in WAS was also found in the E2 group, which received unfocused feedback ($z = -3,57$, $p < ,001$), likewise indicating reduced anxiety. In the E3 group, which did not receive any feedback, a significant decrease in WAS was observed ($z = -2,38$, $p = ,017$), indicating increased anxiety. No significant difference was observed in the control group ($z = -0,472$, $p = ,637$). Accordingly, it was determined that anxiety decreased in the feedback groups (E1 and E2), increased in the no-feedback group (E3), and remained stable in the control group.

Table 8

Kruskal-Wallis Test Results for Pre- and Post-Test was Scores

	Groups	n	Mean Rank	df	χ2	p
Pre-test	E1	17	34,56	3	2,11	,549
	E2	17	28,32			
	E3	17	37,35			
	C	16	35,88			
Post-test	E1	17	52,41	3	37,150	< ,001
	E2	17	42,15			
	E3	17	15,00			
	C	16	25,97			

According to Table 8, the mean ranks of WAS in the pre-test were determined as 34,56 for E1, 28,32 for E2, 37,35 for E3, and 35,88 for the control group. The analysis showed no significant difference between the groups, $\chi2(3, n = 67) = 2,11$, $p = ,549$. This finding indicates that the groups had similar writing anxiety levels before the experiment. In the post-test, the mean ranks were calculated as 52,41 for E1, 42,15 for E2, 15,00 for E3, and 25,97 for

the control group. Accordingly, a significant difference was found between the groups in the post-test scores, $\chi 2(3, n = 67) = 37,15$, $p < ,001$.

Table 9

Dunn's Post-hoc Pairwise Comparisons of Post-test Scores

Comparison	*z* (Std. Test)	*p* (Unadj.)	*p* (Adj./Bonf.)	Cohen's *d*	Result
E1-E3	5,61	< ,001	< ,001	3,54	Significant
E1 – Control	3,90	< ,001	,001	2,11	Significant
E2 – E3	4,07	< ,001	< ,001	1,86	Significant
E2 – Control	2,39	,017	,102	1,00	Non-significant
E1 – E2	1,54	,124	,744	0,74	Non-significant
E3 – Control	-1,62	,106	,633	-0,85	Non-significant

To determine the source of these differences, Dunn's post-hoc test with Bonferroni correction was conducted (see Table 9). According to the post-hoc results: The E1 group had significantly different anxiety levels compared to the E3 ($p < ,001$, $d = 3,54$) and control ($p = ,001$, $d = 2,11$) groups. The E2 group had a significantly different anxiety level compared to the E3 group ($p < ,001$, $d = 1,86$). However, the difference between the E2 and the control group was not statistically significant after the Bonferroni adjustment ($p = ,102$, $d = 1,00$). Within this framework, it was determined that anxiety levels decreased in the groups receiving feedback, particularly in E1 and E2. However, no significant difference was found between the E1 group (focused feedback) and the E2 group (unfocused feedback) in terms of anxiety levels ($p = ,744$). Nevertheless, looking at the mean ranks (E1 = 52,41; E2 = 42,15), it was observed that the students in the E1 group exhibited a trend toward lower anxiety levels compared to the E2 group.

3.3. Qualitative findings on the experimental process

The table below displays the themes and codes developed based on the data obtained from interviews with participants in the E1 and E2 groups, which received feedback.

Table 10

Thematic Analysis of Students' Views on Focused and Unfocused Feedback

Themes	E1 Codes	F	E2 Codes	F
Revision and error awareness	Avoiding repetition of the same errors	6	Avoiding repetition of the same errors	5
	Correcting errors	4	Correcting errors	4
	Recognizing one's own errors	3	Recognizing one's own errors	3
	Questioning	3	Questioning	2
	Long-term retention of learning	1		
Development in written expression and organization	Grammar improvement	6	Grammar improvement	5
	Vocabulary expansion	5	Vocabulary expansion	4
	Improvement in writing skills	4	Spelling and punctuation development	4
	Spelling and punctuation development	3	Improvement in writing skills	3
	Expressing emotions and thoughts	3	Structural development and organization	3
			Positive impact on other skills	2
Independent and social	Gaining self-confidence	5	Gaining self-confidence	4
	Developing self-regulation skills	4	Conducting research	3

learning	Conducting research	3	Developing self-regulation skills	2
	Using the target language on social media	3	Transferring to daily life	2
	Transferring to daily life	2		
Affective gains	Reduction of anxiety	6	Reduction of anxiety	5
	Increased motivation	4	Increased motivation	5
	Diminished fear	3	Diminished fear	4
	Feeling of happiness	2	Feeling of happiness	3
Feelings of inadequacy and negative emotions	Loss of motivation	2	Fear of failure	3
	Feeling unhappy	2	Feeling unhappy	2
			Loss of motivation	1

The findings derived from participant opinions were categorized under five themes: revision and error awareness, development in written expression and organization, independent and social learning, affective gains, and feelings of inadequacy and negative emotions. Among these, the findings related to the Revision and Error Awareness theme revealed four common codes for both the E1 and E2 groups: avoiding repetition of the same errors, correcting errors, recognizing one's own errors, and questioning. In addition, the code of long-term retention of learning was identified exclusively in the E1 group and was not observed in E2.

Within the theme of Revision and Error Awareness, participants emphasized that they became aware of their errors, developed questioning skills, and avoided repeating previous ones. Regarding the 'avoiding repetition of errors' code, learners stated that the feedback they received helped them identify their errors, learn the correct forms, and make improvements. Two notable quotes under this code include:

> This thing (Focused WCF) was very helpful for me. My errors were marked with a pen and the correct versions were written. Then I saw the error and didn't repeat it when writing again. (P6)
>
> I can correct my own errors. Because if I just give you (what I've written) and don't get any feedback, how would I know what to fix? With the feedback, we can see the correct versions of what we wrote and fix them. (P9)

Similarly, E2 participants also reported that when their errors were shown through feedback, they tended not to repeat them, and that their errors gradually decreased over time (P8, P12).

In the correcting errors code, both E1 and E2 participants indicated that they initially made errors, but over time, they were able to fix them thanks to feedback. For example, an E1 student noted, "I started to correct these errors of mine. Feedback helped me realize and improve them" (P1), while an E2 student stated, "I find the errors and write the correct version" (P7).

This finding suggests that, for a language learner to correct their errors, they must first recognize them — highlighting the importance of the recognizing one's own errors code. Several students mentioned that they had learned to identify where their errors were in a text, which helped them improve (P1, P3, P9, P11).

Within the questioning code, it was observed that learners benefited from the feedback they had previously received on their writing and applied it when producing new texts:

> Now I write while thinking. I ask myself, 'What was the correct form again?' I remember what the teacher said and the feedback, and I try to do it correctly. (P3)
>
> I received feedback. I looked at my errors and read them. A few days later, I rewrote the same text myself. But this time, I didn't give it to the teacher. I checked it myself for errors. Then I looked at the initial feedback paper and compared the two versions. Reviewing was useful for me. (P11)

The long-term retention of learning code, unique to the E1 group, referred to students' ability to maintain correct usage even after the lesson had ended, as in the comment: "Not only in that lesson, but also afterwards, I did not make these errors. What I learned was very lasting" (P4).

In the Development in Written Expression and Organization theme, participants stated in the grammar improvement code that they increased their knowledge and understanding of grammar through feedback, and that this reduced the likelihood of making errors. Along with vocabulary expansion, it was observed that language learners' active vocabulary in written production increased, the lexical elements used in texts diversified, and they became more competent in the target language. "Sometimes I used words in the wrong context and in the wrong place. I learned which word, idiom or sentence to use depending on the context." (P2)

They also reported improvements in writing skills and style, as well as in spelling and orthography. "I used to make a lot of errors when writing words, but now I write them correctly." (P1) In the E1 group, participants emphasized that they could now express their feelings and thoughts clearly in writing. "I can now clearly express my ideas and explain myself more easily." (P4) In the E2 group, students mentioned formal development in their writing and positive effects on other language skills such as speaking, reading, and listening. "Thanks to feedback, my errors in speaking also decreased. I now understand reading texts and listening recordings better." (P7)

In the Independent and Social Learning theme, students reported gaining self-regulation skills and being encouraged to research their errors through feedback, which supported their self-confidence. "While doing this, I always looked up things I didn't know on the internet and continued writing later. First I checked the correct forms, then I wrote." (P2)

They also stated that they transferred writing skills to daily life, using Turkish more actively in online platforms and social media. "Not only in class and exams, but I continue to write much better in general. On Turkish websites, in review sections (shopping, food, etc.), and on social media (Whatsapp, X, Instagram, etc.), I can express my thoughts better when writing." (P6)

Additionally, some learners emphasized research habits and practice-based improvement:

> Before B1, I didn't understand some tenses in the book. Or I didn't fully know how to write them. Thanks to feedback, I also searched for the reasons for my errors... After that, I understood the deficiencies better. (P10)

In the Affective Gains theme, students reported that their anxiety and fear decreased, while their motivation and happiness increased as a result of feedback.

> Both my expressions and uses improved when using Turkish, and I felt happy when writing in Turkish. I continue to write with pleasure. There are a few more things (but) this is the most important. (P1)

They also emphasized the role of feedback in reducing anxiety:

> All people are different. Everyone thinks differently. But now I'm just not worried. I mean, I'm learning in class. (...) This (situation) really reduces my anxiety. (P4)

In addition, some participants highlighted increased willingness to write:

> Now I'm much more eager to write. I didn't want to write before; I always thought I would write incorrectly. Now I'm more comfortable. (Now) I love writing (more). (P5)

The Feelings of Inadequacy and Negative Emotions theme may seem interesting especially for students who received feedback. But what formed this theme and its negative codes was the feeling of inadequacy caused by making too many errors at the beginning. Some participants stated that, in the first weeks, the large number of errors on their papers reduced their desire to write and led to a temporary loss of motivation. However, as the process progressed and the number of errors decreased, their motivation increased again. Others expressed that they initially felt unhappy when they saw many errors in their writing, but these feelings diminished over time. In the E2 group, some students additionally reported experiencing thoughts of failure, believing they would not be able to correct all of their errors.

This theme can be summarized by P6's statement: In the first weeks, I had a lot of errors on my paper. When I saw those errors, I didn't want to study. Because I had a lot of errors. But then (as time passed), the errors decreased.

Table 11

Thematic Analysis of Students' Views on Receiving NCF

Themes	E3 Codes	F	Theme	E3 Codes	F
Learning difficulties	Repeating errors	6	**Negative affective factors**	Increased anxiety	6
	Inability to correct errors	4		Fear of failure	4
	Failure to recognize own errors	3		Increased fear	4
	Learning incorrect forms	2		Feeling unhappy	4
Deficiencies in written expression and production	Spelling errors	3		Loss of motivation	4
	Lack of improvement in writing skills	3		Loss of self-confidence	3
	Failure to acquire grammar knowledge	2		Feeling of inadequacy	2
Individual learning	Conducting research	4		Feeling of guilt	1
	Developing self-regulation skills	3			
	Receiving peer support	3			

Based on the findings obtained within the scope of the Learning Difficulties theme, participants stated that they repeated the same errors in different writing tasks because they were unaware of where they had made errors. Furthermore, they expressed that they did not

feel competent enough to identify their own errors. Due to these challenges, they believed they would continue to make such errors and would not be able to correct them in the future. As a result, it was observed that learners were learning incorrect forms related to writing. Some student statements related to this theme are as follows:

> (...) If I don't know where my error is, I can't correct it and I learn it wrongly. Then, if I make this error everywhere, it will never be corrected. (P13)
>
> I mean, if you look at my writings, you will see my errors and then you can say, 'You, P13, have these errors here. Fix them and write it again.' If I see these errors, I can correct them. But if you don't tell me, I won't know where I went wrong. That's why I don't know what is correct or incorrect in writing classes. (P13)
>
> Not receiving feedback was bad for me because I don't know my future errors (...). I think the things I produce (the structures in the sentences I write) are incorrect. I don't know my errors. That's why I cannot correct them. (P15)
>
> If we see all our errors, we correct them. It's not possible to correct without seeing. After seeing and learning the errors, we don't repeat them again. (P18)

Within the scope of the Deficiency in Written Expression and Production theme, participants stated that they did not know how to write certain words while writing and, as a result, made errors which they were unable to correct. This indicates that they perceived themselves as lacking in this area. Additionally, they mentioned that their knowledge of grammar was limited to what was taught in class and that they were not even aware of their errors due to a lack of practice. Some of the participants' statements regarding this theme are as follows:

> It didn't improve. I don't feel good at all when it comes to writing. (P14)
>
> For example, when I have to do something, I make errors. I mean, I cannot spell the words correctly. If you had told me which words I wrote wrong, I would have checked them. If you had said, 'This is the correct form,' I would have known. (P16)
>
> I make many grammar errors. I make a lot of errors. I think I couldn't learn sentence structure and so on very well. (P18)

Within the scope of the Individual Learning theme, it was identified that participants attempted to learn the correct forms of the language by conducting research on topics they did not know, did not understand, or performed incorrectly. This was considered one of the positive aspects of not receiving NCF. It was observed that students turned to Turkish dictionaries, artificial intelligence tools, and online language resources. Moreover, due to NCF on their errors, participants attempted to make many observations and corrections on their own, which contributed to the development of their self-regulation skills. Additionally, they stated that they sought help from native speakers or non-native friends who spoke Turkish when they felt insufficient in certain areas. Some of the student statements related to this theme are as follows:

> (…) I stay in a dorm. There are friends there (who speak Turkish). They help me. When I ask questions, they answer. But I don't always want to ask. (P14)

> Sometimes I use the wrong words. I do research on the things I don't know and try to use them correctly. When there are words I don't know, I look them up in an online dictionary. (P16)
>
> I try to find my errors by myself. Sometimes I check our textbooks and so on. When I write something, I check whether I made a error. (P17)

Within the scope of the Negative Affective Factors theme, all interviewed students stated that their anxiety had increased. Furthermore, they expressed concerns and fears about not being able to succeed in exams. They reported feeling uneasy during writing tasks due to the fear of failure. Additionally, it was observed that they felt uncomfortable and unhappy throughout the writing process. Some participants also reported a loss of motivation, saying that they felt reluctant to write and wished to move on to other lessons, or that some people might become demotivated and stressed because of frequent errors (P14, P17). As a result, they lost interest in writing and experienced a decline in motivation. All these factors triggered a loss of self-confidence and led to feelings of inadequacy and guilt. Some students stated that they felt inadequate despite studying for their classes, often comparing themselves to others and criticizing themselves (P16). Others expressed feelings of guilt, questioning why they had not completed lessons or assignments (P15). Some student statements related to this theme are as follows:

> It got worse. (…) Now I feel insecure, and my writing also feels insecure. (P13)
>
> I didn't practice, I didn't get feedback. Of course I'm going to be afraid. I'm wondering how I will do on the exam. I'm scared I won't do well. (P14)
>
> No, I don't think it helped me much. For example, a few days ago, I needed a document. I went to Mr. (name) at the center. He asked me to write a letter (a petition). But I couldn't do it. I asked another friend for help with it. (…) I didn't feel good at that moment. (P17)

Conclusion and Recommendations

The primary research question of this study is to examine the effects of focused WCF and unfocused WCF on students' writing performance scores (WPS) and writing anxiety. The findings reveal that focused WCF significantly enhances WPS and reduces writing anxiety with long-term retention. While unfocused WCF also leads to numerical improvements and anxiety reduction, its impact on writing performance did not reach statistical significance in pairwise comparisons. In contrast, NCF has no significant impact on WPS and tends to increase writing anxiety.

The findings of this study are in line with the results reported in the studies by Chandler (2003), Ferris (1995; 1997; 2006), Lalande (1982), and Robb et al. (1986). These studies also emphasized the positive effects of written feedback on student achievement and supported the contribution of focused feedback to learning processes. However, as Truscott (1996) points out, most studies in this field focus on comparing the effects of different types of feedback rather than on the effect of providing or not providing feedback.

Furthermore, Truscott (2004), criticizing Chandler (2003), emphasized the absence of a no-feedback group in his study and explicitly stated his opposition to the correction of grammatical errors. In this context, the lack of a no-feedback group in studies and the focus of feedback primarily on grammatical errors have weakened the conclusiveness of the results obtained. In this study, a no-feedback group was included within the context of teaching Turkish as a foreign language, thereby contributing to the literature in the field. This situation demonstrates how important it is to include a no-feedback group and compare it with feedback-receiving groups in order to more clearly reveal the effect of feedback.

Bruton (2010) stated that any additional reliable evidence, whether positive or negative, would contribute to the development of students' existing knowledge as long as there are no obstacles. In contrast, Truscott (2007, 2010) argued that there is a lack of convincing theoretical or experimental evidence demonstrating the effectiveness of feedback. However, there are studies that contradict this view (Bitchener & Knoch, 2010a; Ellis et al., 2008; Van Beuningen et al., 2012). This study also provides strong evidence, through experimental findings, that both focused and unfocused direct feedback are effective, supporting recent syntheses of naturalistic classroom research demonstrating the consistent effectiveness of written corrective feedback across instructional contexts (Mao et al., 2024).

In conclusion, experimental studies have consistently shown that groups receiving feedback generally perform better than those who do not receive feedback (Bitchener & Knoch, 2009; Karim & Nassaji, 2018; Kim, 2019), a finding further supported by recent meta-analytic evidence highlighting the motivational benefits of feedback practices (Cen & Zheng, 2024). The findings of the present study corroborate this growing body of research by demonstrating that written corrective feedback contributes to improvements in learners' writing performance.

The second research question of the study aimed to determine the effects of different types of WCF on students' WAS. Some studies have suggested that feedback in writing may motivate students and facilitate anxiety reduction (Brown, 1987; Scovel, 1978). While researchers such as Gardner and MacIntyre (1993a, 1993b) have shown that language learning anxiety negatively affects learning, other studies (Kırmızı & Kırmızı, 2015; Zileli, 2024; Zorbaz, 2011) have argued that negative feedback may increase anxiety. Kruskal–Wallis tests showed no between-group differences at pre-test ($p = ,549$), whereas significant differences emerged at post-test ($p < ,001$). Given the reverse-coded scoring (higher WAS scores indicate lower anxiety), post-test mean ranks were highest in E1 and E2 and lowest in E3. Dunn's post-hoc tests with Bonferroni adjustment indicated that E1 and E2 scored significantly higher than E3, and E1 also scored significantly higher than the control group, reflecting lower anxiety levels in these conditions.

The overall pattern of the post-test results suggests that writing anxiety was lower in the feedback conditions (particularly E1 and E2) and higher in the no-feedback condition (E3), given the reverse-coded scoring of the scale. This pattern challenges the view that corrective feedback necessarily increases anxiety (Truscott, 1996) and instead supports the argument that structured feedback may reduce uncertainty by providing learners with clearer guidance.

These findings also align with previous research reporting beneficial effects of WCF on learners' affective outcomes, including reduced writing anxiety (e.g., Razmi & Ghane, 2024). Moreover, the literature emphasizes that frequent writing practice and supportive correction procedures can help reduce students' anxiety (Göçer & Şentürk, 2019; Lee, 2017; Yastıbaş & Yastıbaş, 2015). However, the difference between E2 and the control group did not remain significant after Bonferroni adjustment.

In the study, the effects of different feedback processes implemented were evaluated not only through quantitative data but also through qualitative findings based on students' views. The themes obtained from the qualitative data revealed the significant impact of written feedback on cognitive, affective, and social learning processes. According to the data presented with an in-depth perspective, Table 10 displays only the E1 and E2 groups, which received feedback, while Table 11 presents the E3 group, which did not receive feedback. This structure facilitated the comparison of the effects of providing feedback versus NCF on students' writing skills.

In the E1 and E2 groups, written feedback contributed to students' ability to recognize, correct, and avoid repeating the same errors. Moreover, it was found that after receiving feedback, students began to conduct research and check their own texts. In this way, they stated that they reviewed their texts with a critical eye based on the feedback they received and experienced a more conscious writing process. The code of long-term learning in the E1 group indicated that focused WCF created awareness in writing. This pattern is consistent with research highlighting the role of feedback in self-regulation and cognitive awareness (Bitchener & Knoch, 2010a; Butler & Winne, 1995; Hattie & Timperley, 2007). The stronger retention in E1 may also be related to the clearer focus of feedback on a limited set of error types, which can make revision more manageable for learners (Sweller, 1988). In E2, where multiple error types were addressed, the gains appeared more limited, possibly because students had to attend to several issues at the same time. Additionally, written feedback contributed to improvements in grammar, vocabulary, spelling, and punctuation, and some students reported increased fluency and more appropriate expression choices. While these findings are consistent with the literature on the contribution of written feedback to writing development (Bitchener & Knoch, 2010b; Chandler, 2003; Masrul et al., 2024), students in the E3 group felt inadequate in their written production outside classroom practices and believed that they could not improve their writing skills. It was also observed that they constantly needed external support. These findings reveal the limiting effect of not providing feedback on writing performance.

In the E1 and E2 groups, written feedback was observed to reduce students' writing anxiety, increase their motivation, and positively transform the writing process. Participants developed a positive attitude toward writing and felt more confident because they believed they would make fewer errors. These findings are consistent with Lee (2020), Srichanyachon (2012), and recent structural modeling research demonstrating that corrective feedback supports not only linguistic development but also learners' emotional and motivational processes (Zhu & Wang, 2025). In contrast, NCF in the E3 group increased students' anxiety levels in writing. It also triggered negative emotions such as fear of failure, loss of self-confidence, and emotional

distress. In summary, the writing process became a source of stress in this group. This is consistent with Cen & Zheng (2024), who stated that a lack of feedback undermines motivation to learn, and with İskender (2021), who noted that it can lead to anxiety. In addition, some students in the E3 group thought they made too many errors and stated that they avoided writing for this reason. Based on this, NCF may pose pedagogical and emotional risks during the writing process. These results also align with studies such as Ferris (2004) and Akbulut (2016), which report the negative effects of insufficient or absent feedback on anxiety and writing avoidance.

Overall, the E1 group demonstrated a clear improvement in many aspects. In this group, writing skills improved in terms of long-term learning, self-regulation, and use in social contexts. Although the E2 group showed similar gains, some of these remained more superficial. In contrast, the students in the E3 group experienced both cognitive and affective difficulties due to NCF. This negatively affected their confidence in the learning process and reduced their motivation. In this context, Truscott's (2007) anti-feedback views need to be reconsidered, as the findings indicated that feedback is not ineffective; on the contrary, NCF may hinder the learning process.

The most significant relationship among the themes is between error awareness and affective gains. Students stated that as they became more aware of their errors, they felt more successful. This also positively transformed their attitudes toward writing. In addition, the development of self-regulation skills supported them in experiencing a more controlled writing process. All of these holistic developments demonstrated that feedback is not merely a tool for error correction, but also serves as a supportive element in learning, development, and emotional regulation. Taken together, these findings highlight the importance of integrating cognitive and affective dimensions of written corrective feedback in instructional design, suggesting that future research and pedagogical practices should address writing performance and learner emotions as interconnected components of the learning process.

In this study, the effect of focused and unfocused feedback and the effect of NCF on the writing skills and writing anxiety of learners of Turkish as a foreign language were examined. The results of the study particularly indicate that focused feedback has positive effects on students' writing skills and anxiety. Therefore, it is recommended that instructors incorporate this type of feedback more extensively in writing classes. To establish an effective feedback process in language teaching, developing structured, targeted (focusing on specific grammar topics, word choice, sentence structure, etc.), and systematic feedback techniques to support instructors may be beneficial. Unfocused feedback also appears to be effective in reducing language learners' anxiety, although its impact is not as strong as that of focused feedback. Consequently, the choice of feedback type used by instructors in the teaching-learning process may vary depending on students' needs and instructional goals. It is recommended that these factors be taken into consideration when deciding which feedback to provide. Additionally, it has been found that situations and environments lacking feedback should be avoided during instruction. Ultimately, students who received NCF exhibited increased anxiety levels and negative changes in writing skills. Therefore, the importance of not leaving students

completely without feedback when designing the writing instruction process should be emphasized.

Four weeks after the post-test, the achievement levels of the groups that received focused and unfocused feedback remained consistent. This study supports the long-term effects of feedback. Therefore, it is recommended that sustainable feedback techniques be incorporated into language instruction. Similar studies can be conducted to investigate the impact and effectiveness of feedback on learners at different language levels or in different languages in various contexts. In addition, the effects of feedback types on students' motivation, self-efficacy and learning strategies can also be examined.

References

Abdullah, H., & Sidek, H. M. (2012). L2 writing feedback: Alignment of instructional planning and implementation. *Journal of Language Studies*, 15, 15-17.

Akbulut, S. (2016). *Attitude and apprehension of people learning Turkish as a foreign language towards writing* [Unpublished master's thesis]. Pamukkale University.

Aydın, S., & Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: Bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies, 4*(1), 81-94. https://izlik.org/JA77NA66HL

Balcı, A. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler* (12. baskı). Pegem Akademi.

Bitchener, J., & Ferris, D. R. (2012). *Written corrective feedback in second language acquisition and writing*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203832400

Bitchener, J., & Knoch, U. (2009). The value of a focused approach to written corrective feedback. *ELT Journal, 63*(3), 204-211. https://doi.org/10.1093/elt/ccn043

Bitchener, J., & Knoch, U. (2010a). The contribution of written corrective feedback to language development: A ten month investigation. *Applied Linguistics*, 31, 193–214. https://doi.org/10.1093/applin/amp016

Bitchener, J., & Knoch, U. (2010b). Raising the linguistic accuracy level of advanced L2 writers with written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing*, *19*(4), 207-217. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2010.10.002

Bitchener, J., & Storch, N. (2016). *Written corrective feedback for L2 development*. Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781783095056

Brown, H. D. (1987). *Principles of language learning and teaching*. Prentice Hall.

Bruton, A. (2010). Another reply to Truscott on error correction: Improved situated designs over statistics. *System*, *38*(3), 491-498. https://doi.org/10.1016/j.system.2010.07.001

Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, *65*(3), 245-281. https://doi.org/10.3102/00346543065003245

Büyüköztürk, Ş. (2016). *Deneysel desenler* (5.baskı). Pegem Akademi.

Çelebi, S. (2017). *The effect of teaching prosody through visual feedback activities on oral reading skills in teaching Turkish as foreign language* [Unpublished doctoral dissertation]. Atatürk University.

Cen, Y., & Zheng, Y. (2024). The motivational aspect of feedback: A meta-analysis on the effect of different feedback practices on L2 learners' writing motivation. *Assessing Writing*, 59, 1-17. https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100802

Chandler, J. (2003). The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of Second Language Writing, 12*, 267–296. https://doi.org/10.1016/S1060-3743(03)00038-9

Cheng, Y. S. (2004). A measure of second language writing anxiety: Scale development and preliminary validation. *Journal of Second Language Writing, 13*(4), 313–335. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2004.07.001

Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE Publications.

Demir, A. (2019). *The effect of technology supported teaching and traditional teaching method on the feedback of Turkish-language teacher candidates* [Unpublished master's thesis]. Hatay Mustafa Kemal University.

Durmuş, A. O. (2022). *The effect of feedback based on analytic scoring rubric to improve writing skills in Turkish as a foreign language* [Unpublished doctoral dissertation]. Ankara University.

Ellis, R. (2009). A typology of written corrective feedback styles. *ELT Journal, 63*(2), 97–107. http://dx.doi.org/10.1093/elt/ccn023

Ellis, R., Sheen, Y., Murakami, M., & Takashima, H. (2008). The effects of focused and unfocused written corrective feedback in an English as a foreign language context. *System, 36*(3), 353-371. https://doi.org/10.1016/j.system.2008.02.001

Erol, N. (2024). *The effect of direct and indirect feedback on the written success of students learning Turkish as a foreign language* [Unpublished master's thesis]. Bartın University.

Ferris, D. (1999). The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott (1996). *Journal of Second Language Writing, 8*(1), 1-11. https://doi.org/10.1016/S1060-3743(99)80110-6

Ferris, D. R. (1995). Can advanced ESL students be taught to correct their most serious and frequent errors? *CATESOL Journal 8*, 41–62.

Ferris, D. R. (2004). The "grammar correction" debate in L2 writing: Where are we, and where do we go from here? (and what do we do in the meantime . . . ?). *Journal of Second Language Writing*, 13, 49-62. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2004.04.005

Ferris, D. R. (2006). Does error feedback help student writers/new evidence on the short- and long-term effects of written error correction. In Hyland, K., Hyland, F. (Eds.),

Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues (pp. 81-104). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139524742.007

Ferris, D., & Roberts, B. (2001). Error feedback in L2 writing classes: How explicit does it need to be?. *Journal of Second Language Writing, 10*(3), 161-184. https://doi.org/10.1016/S1060-3743(01)00039-X

Ferris, D.R. (1997). The influence of teacher commentary on student revision. *TESOL Quarterly 31*, 315–339. https://doi.org/10.2307/3588049

Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. (2023). *How to design and evaluate research in education* (11th ed.). McGraw-Hill.

Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1993a). On the measurement of affective variables in second language learning. *Language Learning, 43*(2), 157-194. https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1992.tb00714.x

Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1993b). A student's contributions to second-language learning. Part II: Affective variables. *Language Teaching, 26*(1), 1-11. http://dx.doi.org/10.1017/S0261444800000045

Göçer, A., & Şentürk, R. (2019). Types of feedback for the development of writing skills in Turkish education. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* (43), 123-149.

Grabe, W., & Kaplan, R. B. (1996). *Theory and practice of writing: An applied linguistic perspective*. Longman.

Hamzadayı, E. (2015). Written peer feedback apperances of c1 level Turkish learning foreign students. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks, 7*(2), 287-298.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81-112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal, 70*(2), 125–132. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x

Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511667251

Hyland, K., & Hyland, F. (2006). Feedback on second language students' writing. *Language Teaching, 39*(2), 83-101. https://doi.org/10.1017/S0261444806003399

İltar, L., & Karataş, A. G. (2022). Writing rubric for narrative/demonstrative text in teaching Turkish as a foreign language. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 10(*2), 194-213. https://doi.org/10.35233/oyea.1177730

İşcan, A. & Karagöz, B. (2016). A study on speech anxiety of Turkish language teacher candidates (Example of Gaziosmanpaşa University). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(3), 193-206. https://izlik.org/JA62DF28JS

Işık, Ö. F. (2015). *An applied study about improving writing skills in teaching Turkish as a second language by using the online feedback technique* [Unpublished master's thesis]. Çanakkale Onsekiz Mart University.

İskender, M. E. (2021). Examining students' classroom anxiety from beginner to proficiency level in teaching Turkish as a foreign language. In F. Nayır (Ed.), *Proceedings of the VIIIth International Eurasian Educational Research Congress* (pp. 729–741). Anı Publishing.

Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher, 33*(7), 14-26. https://doi.org/10.3102/0013189X033007014

Kaptı, M. (2018). *The evaluation of the student' views about feedback in teaching of turkish as a foreign language* [Unpublished master's thesis]. Çanakkale Onsekiz Mart University.

Karakaya, I., & Ülper, H. (2011). Developing a writing anxiety scale and examining writing anxiety based on various variables. *Educational Sciences: Theory and Practice, 11*(2), 703-707.

Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler* (35. baskı). Nobel Yayınları.

Kardaş, D. M. (2021). *The effect of feedback on the development of four basic language skills in teaching Turkish to foreigners* [Unpublished doctoral dissertation]. Gazi University.

Kardaş, D. M., & Cömert, Ö. B. (2021). A research on the effect of feedback on student achievement in teaching turkish grammar to foreigners. *Turkish Studies, 16*(1), 423-434. http://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.47818

Karim, K., & Nassaji, H. (2018). The revision and transfer effects of direct and indirect comprehensive corrective feedback on ESL students' writing. *Language Teaching Research, 24*(4), 519-539. https://doi.org/10.1177/1362168818802469

Kılıç, İ. (2017). *The effect of direct and indirect feedback on possessive and positional suffixes in Turkish at Sakarya University language center (TÖMER)* [Unpublished master's thesis]. Sakarya University.

Kim, J. H. (2019). Relative effects of direct focused and unfocused WCF on the accuracy development of two language forms. *English Teaching, 74*(4), 29-50. https://doi.org/10.15858/engtea.74.4.201912.29

Kırmızı, Ö., & Kırmızı, G. D. (2015). An investigation of L2 learners' writing self-efficacy, writing anxiety and its causes at higher education in Turkey. *International Journal of Higher Education, 4*(2), 57-66. https://doi.org/10.5430/ijhe.v4n2p57

Kocaman, O., & Maral, B. N. (2022). Effects of explicit corrective feedback on writing skill: A private middle school example. *The Literacy Trek, 8*(1), 108-120. https://doi.org/10.47216/literacytrek.1121256

Koo, T. K., & Li, M. Y. (2016). A guideline of selecting and reporting intraclass correlation coefficients for reliability research. *Journal of Chiropractic Medicine*, *15*(2), 155-163. https://doi.org/10.1016/j.jcm.2016.02.012

Lalande, J. F. (1982). Reducing composition errors: An experiment. *Modern Language Journal 66*, 140–149. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1982.tb06973.x

Lee, I. (2017). *Classroom writing assessment and feedback in L2 school contexts*. Springer Nature.

Lee, I. (2020). Utility of focused/comprehensive written corrective feedback research for authentic L2 writing classrooms. *Journal of Second Language Writing*, 49, 1-7. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2020.100734

Lightbown, P. M., & Spada, N. (2021). *How languages are learned* (5th ed.). Oxford University Press.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). Naturalistic inquiry. SAGE Publications.

MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, *44*(2), 283-305. https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x

Maden, S., Dincel, Ö., & Maden, A. (2015). Writing anxieties of people who learn Turkish as a foreign language. *International Journal of Languages' Education and Teaching, 3*(2), 748–763. https://doi.org/10.7884/teke.488

Mao, Z., Lee, I., & Li, S. (2024). Written corrective feedback in second language writing: A synthesis of naturalistic classroom studies. *Language Teaching*, 57, 449-477. https://doi.org/10.1017/S0261444823000393

Masrul, M., Erliana, S., Rasyidah, U., & Wicaksono, B. H. (2024). The effect of direct and indirect written corrective feedback on accuracy and fluency of university students' English writing. *World Journal of English Language, 14*(2), 388-399. https://doi.org/10.5430/wjel.v14n2p388

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. SAGE Publications.

Morrow, S. L. (2005). Quality and trustworthiness in qualitative research in counselling psychology. Journal of Counseling Psychology, 52, 250-260. http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.52.2.250

Moser, A. (2020). Written corrective feedback: The role of learner engagement. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-63994-5

Özşavlı, M. (2017). *The effect of peer feedback on Turkish as a foreign language students' writing* [Unpublished master's thesis]. Mustafa Kemal University.

Pallant, J. (2020). *SPSS Survival Manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS* (7th ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003117452

Rachman, S. (2013). *Anxiety* (3rd ed.). Psychology Press.

Razmi, M. H., & Ghane, M. H. (2024). The impact of written corrective feedback on students' writing performance, self-efficacy, and anxiety. *Journal of Writing Research*, *16*(2), 271-321.

Robb, T., Ross, S., & Shortreed, I. (1986). Salience of feedback on error and its effect on EFL writing quality. *TESOL Quarterly*, *20*(1), 83–95. https://doi.org/10.2307/3586390

Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, *18*, 119–144. https://doi.org/10.1007/BF00117714

Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, *28*(1), 129-142. https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1978.tb00309.x

Şen, Ü., & Boylu, E. (2017). Developing writing anxiety scale for those who learn Turkish as foreign language. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 6*(2), 1122-1132.

Serpen, M. N. (2024). *The effect of feedback studies on written expressions of students learning Turkish as a foreign language* [Unpublished master's thesis]. Gazi University.

Sheen, Y. (2007). The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles. *TESOL Quarterly*, *41*(2), 255–283. https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2007.tb00059.x

Srichanyachon, N. (2012). Teacher written feedback for L2 learners' writing development. *Humanities, Arts and Social Sciences Studies,12*(1) 7-17.

Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, *12*(2), 257–285. https://doi.org/10.1016/0364-0213(88)90023-7

Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010). Putting the human back in "human research methodology": *The researcher in mixed methods research. Journal of mixed methods research, 4*(4), 271-277. https://doi.org/10.1177/1558689810382532

Tekin, E. (2023). *The effect of computer and mobile assisted feedback on students' expression skills in teaching Turkish as a foreign language* [Unpublished doctoral dissertation]. Yıldız Teknik University.

Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning, 46*(2), 327–369. http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-1770.1996.tb01238.x

Truscott, J. (1999). The case for "the case against grammar correction in L2 writing classes": A response to Ferris. *Journal of Second Language Writing*, *8*(2), 111–122. https://doi.org/10.1016/S1060-3743(99)80124-6

Truscott, J. (2004). Evidence and conjecture on the effects of correction: A response to Chandler. *Journal of Second Language Writing*, *13*(4), 337–343. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2004.05.002

Truscott, J. (2007). The effect of error correction on learners' ability to write accurately. *Journal of Second Language Writing*, *16*(4), 255-272. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.06.003

Truscott, J. (2010). Further thoughts on Anthony Bruton's critique of the correction debate. *System*, *38*(4), 626-633. https://doi.org/10.1016/j.system.2010.10.003

Van Beuningen, C. G., De Jong, N., & Kuiken, F. (2012). Evidence on the effectiveness comprehensive error correction in second language writing. *Language Learning*, *62*(1), 1–41. https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2011.00674.x

Yastıbaş, G. C., & Yastıbaş, A. E. (2015). The effect of peer feedback on writing anxiety in Turkish EFL (English as a foreign language) students. *Procedia–Social and Behavioral Sciences*, 199, 530-538. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.543

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Zhu, S., & Wang, C. (2025). Effects of corrective feedback on writing motivation and anxiety: A structural equation model of adult CSL learners in Vietnam. *Thinking Skills and Creativity*, 57, 1-17. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2025.101844

Zileli, E. N. (2024). *Feedback of instructors teaching Turkish to foreigners on writing skills and their observations on learners' motivations* [Unpublished master's thesis]. Karamanoğlu Mehmetbey University.

Zorbaz, K. Z. (2011). Writing apprehension and measurement of it. *Education Sciences*, *6*(3), 2271-2280.

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.

Ethics Statement:
We declare that this study complies with the rules of the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive," that no actions contrary to scientific research and publication ethics were committed, and that all responsibility for potential ethical violations lies with the authors.

Statement of Financial Support or Gratitude:
No financial support was received from any institution for this study.

Ethics Committee Approval:
Necmettin Erbakan University Social and Human Sciences Scientific Research Ethics Committee, Date: 10.06.2022, Number: 2022/254-07.

Data Availability Statement:
Data generated or analyzed during this study are available from the authors upon request.

Statement on Use of Artificial Intelligence:
Generative AI tools were used for language editing and improving the readability of the manuscript

Copyright Statement:
Studies published in the International Journal of Turkish Language Teaching Research are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Genişletilmiş Özet

Dil öğretim sürecinde geri bildirim salt hataları düzeltme aracı değil, aynı zamanda öğrenme sürecinde bir köprü işlevi gören önemli bir unsurdur. Öğrencilerin mevcut bilgileriyle öğrenecekleri arasındaki farklılığı görmesini, yeni bilgiler öğrenmesini ve öğrendiklerini içselleştirmesini sağlar. Ayrıca bireylerin kişisel gelişimlerini ve iletişim becerilerini destekler. Bu sürecin etkili olması için planlanması ve amaca uygun bir şekilde yürütülmesi gerekir. Alan yazınında Sadler'in (1989) işaret ettiği üzere öğrencilerin ulaşmaları gereken standartları anlaması, performanslarını bunlarla karşılaştırabilmesi ve aradaki farkı kapatmak için atacakları adımları netleştirmeleri üç temel şarttır.

Yazma becerisinin geliştirilmesinde yazılı düzeltici geri bildirim (YDG) önemli görülmektedir. Çünkü öğrencilerin hatalarını sistematik biçimde fark etmelerine ve yazılı dil becerilerini ilerletmelerini destekler. İşaretler, semboller ya da yorumlar vasıtasıyla hatalar belirlenir. Bu sayede öğrencilerin dil bilgisi, söz varlığı ve biçim hatalarını fark etmeleri ve bu hatalarını düzeltip gelecekteki performanslarını iyileştirerek yazma yeterliliklerini artırmaları sağlanır. Çok sayıda çalışmada odaklanılmış ve odaklanılmamış geri bildirim türleri ele alınmıştır.

Odaklanılmış YDG hedeflenen hata türlerinde gelişim sağlarken odaklanılmamış YDG'nin ise bütüncül bir yaklaşım sunsa da bilişsel yük oluşturabildiğine işaret edilmektedir. İki geri bildirim türünün de olumlu ve olumsuz yönleri vardır. Ancak Truscott (1996, 1999) yazılı düzeltmelerin verimsiz olduğunu savunmuş ve bu görüşüyle tartışmaları başlatmıştır. Buna zıt

olarak araştırmalarda yazılı geri bildirimin beceri gelişimine katkı sağladığı ortaya çıkmış ve öğrencilerin kaygı ve motivasyonlarını olumlu etkilediği rapor edilmiştir.

Türkçe alan yazınında geri bildirim konusuna son yıllarda ilgi gösterilmektedir. Ancak Truscott'un başlattığı ve alanda devam eden tartışmalar Türkiye bağlamında tartışılmamaktadır. Dahası geri bildirim türleri arasındaki farkları deneysel olarak inceleyen araştırmalar ise sınırlıdır. Alan yazında yer alan bu boşluktan ötürü araştırma problemi "Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde odaklanılmış yazılı düzeltici geri bildirim ve odaklanılmamış yazılı düzeltici geri bildirim vermek ile herhangi bir geri bildirimde bulunmamak öğrencilerin yazma başarısını ve yazma kaygısını nasıl etkilemektedir?" biçiminde olmuştur.

Araştırmada açıklayıcı sıralı karma yöntem deseni kullanılmıştır. İlk olarak nicel veriler toplanmış ve analiz edilmiştir. Ardından bu nicel sonuçları derinlikli olarak açıklamak için nitel verilerden yararlanılmıştır. Araştırmanın nicel aşaması ön test – son test kontrol gruplu yarı deneysel desendedir. Çalışmada 28 ülkeden 67 öğrenci, üç deney bir kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırmadaki E1 grubu odaklanılmış, E2 grubu odaklanılmamış geri bildirim alırken E3 grubuna herhangi bir geri bildirim sağlanmamıştır. C grubu ise kontrol grubu olarak atanmıştır.

Araştırmada deney süreci 12 hafta olarak planlanmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yazma performansı ve yazma kaygısı düzeyi ön test ve son test ile ölçülmüştür. Dört hafta sonra gecikmeli son test ile yazma performansının deneysel işlemlerin ardından değişip değişmediğine bakılmıştır. Bu çerçevede çalışmanın nicel ölçümlerinin tümü 16 haftada tamamlanmıştır. Dil öğrencilerinin yazma performansını ölçmek için analitik dereceli puanlama anahtarları kullanılmıştır. Farklı rubriklerden elde edilen puanları ortak bir zeminde değerlendirebilmek için veriler analiz öncesinde normalize edilmiş ve gruplar arası temel etkiler ile zaman içindeki değişimleri belirlemek amacıyla karışık desenli ANOVA testi uygulanmıştır. Yazma kaygı düzeyini belirlemek için "Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği" işe koşulmuştur. Nitel aşamada, nicel süreci derinlemesine anlamak için 18 öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş ve bu görüşmeler içerik analiziyle çözümlenmiştir.

Nicel bulgular, E1 ve E2 gruplarının yazma başarımlarının anlamlı olarak arttığını ortaya çıkarmıştır. Ancak yapılan ikili karşılaştırmalar (Bonferroni), başarıdaki artışın ve kalıcılığın en güçlü ve istatistiksel olarak anlamlı şekilde odaklanılmış geri bildirim alan E1 grubunda gerçekleştiğini göstermiştir. E3 ve kontrol grubunda ise anlamlı bir değişiklik saptanmamıştır. Gruplar arası karşılaştırmalarda E1, E3 ve kontrol grubuna göre anlamlı bir şekilde daha başarılıdır. Kaygı ölçeğinden elde edilen verilerin analizine göre E1 ve E2 gruplarının kaygı düzeyinde anlamlı bir azalma saptanmıştır. Dunn's post-hoc testleri, geri bildirim alan grupların kaygı düzeylerinin, geri bildirim almayan E3 grubuna göre anlamlı derecede düşük olduğunu kanıtlamıştır. Ayrıca E3 grubu kaygı düzeyinde artış görülürken kontrol grubunda anlamlı bir değişiklik görülmemiştir

Nitel bulgular E1 ve E2 grubunda "gözden geçirme, yazılı anlatım ve organizasyon gelişimi, bağımsız ve sosyal öğrenme, duyuşsal etkiler, yetersizlik ve olumsuz duygular" biçiminde beş

temadır. E3 grubunda "öğrenme zorlukları, yazılı anlatım ve ifade eksikliği, bireysel öğrenme, olumsuz duyuşsal etkiler" şeklinde dört temadır. Geri bildirim sağlanan ilk iki gruptaki öğrenciler hatalarını fark edip düzelttiklerini ve yazılı düzeltici geri bildirim sayesinde aynı hataları tekrarlamadıklarını söylemişlerdir. Görüşülen öğrenciler, gramer ve sözcük bilgisinde gelişim gösterdiğini, öz düzenleme becerisi kazandığını ve kaygı düzeylerinin azaldığını dile getirmişlerdir. Fakat özellikle E2 grubunda ilk haftalardaki yoğun hata tespitlerinin başlarda motivasyonu düşürdüğüne de dikkat çekmişlerdir. Bu iki gruba zıt olarak E3'teki ifadelerde geri bildirim sağlanmamış olmasından ötürü hataların tekrar ettiği ve bunun yanlış öğrenmelere yol açtığı görülmüştür. Bu nedenle bu gruptaki öğrenciler, yazılı anlatım becerisinde gelişim göstermediklerini düşünmüştür. Ayrıca öğrenciler kaygı, güvensizlik, başarısızlık korkusu ve motivasyon kaybı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Fakat geri bildirim sağlanmadığı durumda olumlu bir nokta dikkat çekmiştir. Bazı öğrenciler bireysel olarak araştırma yapmaya yönelmiştir. Öğrencilerin bu çabası eksikliklerini gidermeye yetmemiştir.

Araştırma bulguları, YDG'nin bilişsel ve duyuşsal açıdan öğrenme sürecini desteklediğini ortaya çıkarmış ve odaklanılmış YDG'nin kalıcılık sağlayıp yazma becerisini geliştirdiği ve kaygıyı azalttığı belirlenmiştir. Tüm bu sonuçlar geri bildirimin bazı açılardan yararsız olduğunu savunan Truscott'un görüşlerini çürütmüş ve dahası geri bildirim verilmediği takdirde bu durumun öğrencilerde duyuşsal ve bilişsel açıdan birçok olumsuz etkilere yol açtığı görülmüştür. Alan yazınındaki birçok çalışma da bu çalışmayla benzer sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Araştırmacılar, geri bildirim alan öğrencilerin almayan öğrencilere nazaran yazma performanslarının daha yüksek olduğunu raporlamışlardır. Bu araştırma, kontrol grubuna ek olarak geri bildirim verilmeyen bir grubu da sürece dâhil ederek alan yazınına özgün bir katkı sağlamıştır.

Çalışma sonucuna göre Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrenme öğretme süreci kurgulanırken planlı ve hedefli olarak odaklanılmış geri bildirimin yoğun bir şekilde kullanılması önerilmektedir. Benzer şekilde amaca, ihtiyaca ve konuların yoğunluğuna göre değişkenlik gösterse de odaklanılmamış geri bildirime de başvurulabilir. Bu seçimin öğrenme sürecinin doğasına göre değişiklik göstereceği göz önünde bulundurulmalıdır. Geri bildirim sağlanmadığında ise öğrenme süreci verimsiz olacağından bundan kaçınılması önemli görülmektedir. Bunlara ek olarak sürdürebilir geri bildirim tekniklerinin işe koşulması, bunların geliştirilmesi ve farklı dil düzeylerinde veya dil öğretim bağlamlarında da benzer çalışmalarla alanın zenginleştirilmesi önerilmektedir. Bu sayede geri bildirim alanında bir tartışma zemini oluşturulup öğrenme sürecinin bütüncül bir yapıda planlanması sağlanabilir.