

ISSN: 2791 - 7045

# International Journal of Research in Teaching Turkish (IJRTT)

*Uluslararası Türkçe Öğretimi  
Araştırmaları Dergisi (UTÖAD)*



U l u s l a r a r a s ı  
Türkçe Öğretimi  
Araştırmaları Dergisi

Yıl/Year: 2024  
Cilt/Volume: 4  
Sayı/Number: 2  
Aralık/December



## Editör/Editor

Prof. Dr. Mustafa DURMUŞ

Doç. Dr. Önder ÇANGAL

## Editör Yardımcıları/Co-Editors

Doç. Dr. Mehmet Emre ÇELİK

Doç. Dr. Umut BAŞAR

   / utoadergi

[www.utoad.net](http://www.utoad.net)

**@TÖAD**

U l u s l a r a r a s ı  
**Türkçe Öğretimi**  
**Araştırmaları Dergisi**

*Editörden*

## ULUSLARARASI TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ARAŞTIRMALARI DERGİSİ (UTÖAD)

Mustafa DURMUŞ\*

Önder ÇANGAL\*\*

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

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

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

- Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi
- İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi
- Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi
- İki Dillilere Türkçe Öğretimi
- Türk Soylulara Türkçe Öğretimi
- Öğretici Eğitimi
- Öğretim Yaklaşımları ve Yöntemleri
- Öğretim Teknikleri
- Dil Öğretiminde Program Geliştirme
- Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme
- Bilgisayar Destekli Dil Öğretimi
- Harmanlanmış Öğretim
- Dil Öğretimi ve Dilbilim
- Dil Öğretimi ve Edebiyat
- Dil Öğretimi ve Kültür
- Sınıf Yönetimi
- Dil Öğretimi Sınıfında Söylem ve Etkileşim
- Öğrenme Psikolojisi
- Dil Öğretimi Araştırmalarında Yöntem
- Dinleme Becerisi
- Konuşma Becerisi
- Okuma Becerisi
- Yazma Becerisi
- Dil Öğretiminde Dilbilgisi

\* Prof. Dr. Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi imtiyaz sahibi, yazı işleri müdürü ve editörü; Hacettepe Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Müdürü.

\*\* Doç. Dr. Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi editörü; Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı.

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

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

Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi'nin amblemi şu şekildedir:



## 3. Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi'nin (UTÖAD) İmtiyaz Sahibi, Yazı İşleri Müdürü ve Diğer Görevlileri

Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi'nin (UTÖAD) İmtiyaz Sahibi ve Yazı İşleri Müdürü Mustafa DURMUŞ'tur.

Derginin Editörü Mustafa DURMUŞ ve Önder ÇANGAL; Editör Yardımcıları Mehmet Emre ÇELİK ve Umut BAŞAR'dır.

Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi'nin (UTÖAD) Bilim ve Yayın 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 iki kez sadece elektronik olarak (<http://utoad.net> ve <https://dergipark.org.tr/tr/pub/utoad>) yayımlanacak, bununla birlikte akademik Türkçe ve özel alan Türkçesi gibi belirli konularda özel sayılar hazırlayacaktır.

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

**@TOD**

U l u s l a r a r a s ı  
**Türkçe Öğretimi**  
**Araştırmaları Dergisi**

*Jenerik*

## ULUSLARARASI TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ARAŞTIRMALARI DERGİSİ (UTÖAD), TÜRKİYE

### Yayıncı, İmtiyaz Sahibi, Yazı İşleri Müdürü ve Editörü

#### Publisher, License Owner, Editorial Manager and Editor

Prof. Dr. Mustafa DURMUŞ

Doç. Dr. Önder ÇANGAL

### Editör Yardımcıları / Co-Editors

Doç. Dr. Mehmet Emre ÇELİK - Doç. Dr. Umut BAŞAR

### Yayın Kurulu / Editorial Board

Prof. Dr. Fatma BÖLÜKBAŞ KAYA (İstanbul Üniversitesi - Cerrahpaşa / İstanbul - Türkiye)

Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU (Gazi Üniversitesi / Ankara - Türkiye)

Prof. Dr. Mustafa DURMUŞ (Hacettepe Üniversitesi / Ankara - Türkiye)

Prof. Dr. Nurettin DEMİR (Hacettepe Üniversitesi / Ankara - Türkiye)

Doç. Dr. Galina MISKINIENE (Vilnius Üniversitesi / Vilnius - Litvanya)

Doç. Dr. Mehmet Celal VARIŞOĞLU (Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi / Tokat - Türkiye)

Dr. Adnan KADRIĆ (Saraybosna Üniversitesi / Saraybosna - Bosna Hersek)

Dr. Behruz BEKBAİYİ (Allameh Tabataba'i Üniversitesi / Tahran - İran)

### Yayın 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. Zhinxiang SHEN (Zhejiang International Studies Üniversitesi / Hangzhou - Çin)

Doç. Dr. Mehmet Yalçın YILMAZ (İstanbul Üniversitesi / İstanbul - Türkiye)

Doç. Dr. Zübeyde ŞADKAM (El Farabi Kazak Millî Üniversitesi / Almatı - Kazakistan)

Dr. Najibullah AKBARİ (Kabil Üniversitesi / Kabil - Afganistan)

### Yabancı Dil Sorumluları / Responsible for Foreign Language

Dr. Eser KOCAMAN GÜRATA

Dr. Gül Deniz DEMİREL AYDEMİR

Hatice SUMRUK ATEŞGÜL

**Düzeltili Sorumluları / Responsible for Revision**

Sezin KAYA

Beyza KOÇ GÜN

Yunus Emre UYAR

**Genel Yazışmalar / General Correspondence**

İsa KOYUNCU

**Sayının Hakemleri / Reviewers of the Issue**

Prof. Dr. Deniz MELANLIOĞLU (İstanbul Üniversitesi)

Prof. Dr. Derya YILDIZ (Necmettin Erbakan Üniversitesi)

Prof. Dr. Nihal ÇALIŞKAN (Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Tazegül DEMİR ATALAY (Kafkas Üniversitesi)

Doç. Dr. Ahmet DEMİREL (Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi)

Doç. Dr. Atilla DİLEKÇİ (Aksaray Üniversitesi)

Doç. Dr. Bahar DOĞAN KAHTALI (İnönü Üniversitesi)

Doç. Dr. Bilal ŞİMŞEK (Akdeniz Üniversitesi)

Doç. Dr. Bircan EYÜP (Trabzon Üniversitesi)

Doç. Dr. Gül Banu DUMAN (Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi)

Doç. Dr. Mehmet ALVER (Giresün Üniversitesi)

Doç. Dr. Merve MÜLDÜR (Süleyman Demirel Üniversitesi)

Doç. Dr. Nil Didem ŞİMŞEK (Süleyman Demirel Üniversitesi)

Doç. Dr. Nuray KAYADİBİ (Kırıkkale Üniversitesi)

Doç. Dr. Pınar KANIK UYSAL (Ordu Üniversitesi)

Dr. Bahattin ŞİMŞEK (Atatürk Üniversitesi)

Dr. Duygu YÜCEER (Adıyaman Üniversitesi)

Dr. Gonca KIRBAŞ (Bursa Uludağ Üniversitesi)

Dr. Gökhan Haldun DEMİRDÖVEN (Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi)

Dr. Kemal MUTLU (İstanbul Beykent Üniversitesi)

Dr. Mahir KAVUN (Bayburt Üniversitesi)

**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

**teı**  
türk eğitim indeksi

**ROAD**  
DIRECTORY  
OF OPEN ACCESS  
SCHOLARLY  
RESOURCES

**SIA**

**OpenAlex**

**Crossref**

**FATCAT  
SCHOLAR**



**1. İsmail AYDOĞDU**

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE A2 SEVİYESİNDE ÖĞRETİLEN  
DİL BİLGİSİ YAPILARININ İŞLEVLERİNE YÖNELİK ÖĞRETİCİ GÖRÜŞLERİ**

(Araştırma Makalesi)

Instructor's Insights on the Functions of A2 Level Grammatical Structures  
in Teaching Turkish as a Foreign Language

(Research Article)

188-204

—

**2. Rabia DEMİRKOL - Merve SUROĞLU SOFU**

**TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENEN B2 DÜZEYİNDEKİ  
ÖĞRENCİLERİN ALICI DİL BECERİSİ ÖZ YETERLİK ALGISI**

(Araştırma Makalesi)

Perception of Receptive Language Skill Self-Efficacy of B2 Level Students  
Learning Turkish as a Foreign Language

(Research Article)

205-220

—

**3. Ayşe AFACAN SÜĞÜMLÜ - Hüseyin YILDIZ**

**19 VE 20. YÜZYILLARDA YABANCI DİLLERDE YAZILMIŞ TÜRKÇE ÖĞRETİMİ  
KİTAPLARINDA TÜRK LEHÇE VE AĞIZLARININ GÖRÜNÜMÜ**

(Araştırma Makalesi)

The Appearance of Turkish Dialects and Accents in Turkish Language  
Teaching Books Written in Foreign Languages in the 19th and 20th Centuries

(Research Article)

221-237

—

**4. Ayşe Nur SARI - Banu ÖZDEMİR**

**YAZMA BECERİSİNE YÖNELİK GELİŞTİRİLEN ÖLÇEKLERİN İNCELENMESİ**

(Araştırma Makalesi)

Analyzing the Scales Developed for Writing Skills

(Research Article)

238-262

—

**5. Erdem HAMARATLI - Minara ALİYEVA ÇINAR**

**METİN TÜRÜ TEMELLİ YAZMA EĞİTİMİNİN TÜRKÇE ÖĞRENEN YABANCI ÖĞRENCİLERİN  
YAZMA BAŞARISINA ETKİSİ**

(Araştırma Makalesi)

The Effect of Text Type-Based Writing Training on the Writing Success of Foreign Students Learning Turkish

(Research Article)

263-279

**6. Selvi KARAKUŞ - Elif AKTAŞ**

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE AKICI OKUMA STRATEJİLERİNİN  
OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİNE VE OKUMA KAYGISINA ETKİSİ

(Araştırma Makalesi)

The Effect of Fluent Reading Strategies on Reading Comprehension  
and Reading Anxiety in Teaching Turkish as a Foreign Language

(Research Article)

280-309

—

**7. İmren YILDIZ - Halit KARATAY**

ULUSAL DÖNÜŞÜMÜN SEMBOLİK BİR FİĞÜRÜ OLARAK  
SURİYELİ MÜLTECİLERİN ALMAN ÇOCUK YAZININDAKİ TASVİRLERİ

(Araştırma Makalesi)

Depictions of Syrian Refugees as a Symbolic Figure  
of National Transformation in German Children's Literature

(Research Article)

310-336

—

**8. Yasemin KURTLU - Halil Ahmet KIRKKILIÇ**

TÜRKÇE DERSİ İÇİN ÇOKLU ORTAM TASARIMI GELİŞTİRİLMESİ VE DEĞERLENDİRİLMESİ  
(Araştırma Makalesi)

Development and Evaluation of Multimedia Design for Turkish Language Course

(Research Article)

337-366

—

**9. Duygu KARADAĞ - Tazegül DEMİR ATALAY**

DİJİTAL HİKÂYELERİN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DİNLEME TUTUMUNA ETKİSİ  
(Araştırma Makalesi)

The Effect of Digital Stories on the Listening Attitudes of Secondary School Students

(Research Article)

367-387

# YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE A2 SEVİYESİNDE ÖĞRETİLEN DİL BİLGİSİ YAPILARININ İŞLEVLERİNE YÖNELİK ÖĞRETİCİ GÖRÜŞLERİ\*

*Araştırma Makalesi*

İsmail AYDOĞDU\*\*

**Geliş Tarihi:** 11.05.2024 | **Kabul Tarihi:** 18.07.2024 | **Yayın Tarihi:** 23.12.2024

**Özet:** Yabancı dil öğretiminde dört temel dil becerisi gibi dil bilgisi öğretimi de oldukça önemlidir. Çünkü seçilen kelimelerin anlamlı bir ifadeye dönüştürülmesi ile duygu ve düşüncelerin doğru bir şekilde anlatılabilmesi için birtakım kurallara ihtiyaç duyulmaktadır ki bu kurallar o dilin dil bilgisi kurallarını oluşturmaktadır. Her dilde olduğu gibi yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de dil bilgisi yapılarının öğretimi önemli ve elzemdir. Dil bilgisi öğretiminde dikkat edilmesi gereken birçok önemli husus vardır. Bunlardan biri de dil bilgisi yapılarının hangi işlev ya da işlevlerle öğretilmesi gerektiğidir. Bu araştırmayla yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmenlerin A2 seviyesindeki dil bilgisi yapılarını hangi işlevlerle öğrettiklerini tespit ederek bir işlev havuzu oluşturmak amaçlanmıştır. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji modeli ile tasarlanmıştır. Araştırma için alanında tecrübeli yirmi altı uzmana yarı yapılandırılmış görüşme formu yardımı ile A2 seviyesinde öğrettikleri dil bilgisi yapılarının işlevleri sorulmuştur. Uzmanların öğrettikleri işlevleri açıkça belirtmeleri ve en az bir örnek ile açıklamaları istenmiştir. Elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmenlerin A2 seviyesinde dil bilgisi yapılarını en az bir ve en çok yedi işlevle öğrettikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğretici görüşleri doğrultusunda oluşturulan işlev havuzunda bir dil bilgisi yapısının altı, bir dil bilgisi yapısının beş, dört dil bilgisi yapısının dört, üç dil bilgisi yapısının üç, dört dil bilgisi yapısının iki işlevle öğretildiği tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** A2 seviyesi, dil bilgisi yapıları, işlevsel dil öğretimi, öğretici görüşleri, yabancılara Türkçe öğretimi.

## INSTRUCTOR'S INSIGHTS ON THE FUNCTIONS OF A2 LEVEL GRAMMATICAL STRUCTURES IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

*Research Article*


**Received:** 11.05.2024 | **Accepted:** 18.07.2024 | **Published:** 23.12.2024

**Abstract:** In foreign language teaching, grammar instruction is as crucial as the four fundamental language skills. This is because conveying emotions and thoughts accurately requires certain rules, which constitute the grammar of that language. As in every language, teaching grammatical structures is essential in teaching Turkish as a foreign language. There are many important considerations in grammar instruction, one of which is determining the functions through which grammatical structures should be taught. This study aims to create a function pool by identifying the functions used by instructors to teach A2-level grammatical structures in Turkish as a foreign language. The study employs the phenomenology model, a qualitative research method, via a semi-structured interview form was used to gather data from 26 experienced instructors. Participants were asked to explicitly state the functions they teach for A2-level grammatical structures and provide at least one example for each function. Descriptive analysis was used to analyze the data. Findings indicate that instructors teach A2-level grammatical structures with a minimum of one and a maximum of seven functions. Additionally, based on instructor feedback, a function pool was created, revealing that one grammatical structure is taught with six functions, one with five functions, four with four functions, three with three functions, and four with two functions.

**Keywords:** A2 level, functional language teaching, grammar structures, teacher opinions, teaching Turkish to foreigners.

\* Bu çalışma 1-3 Mart 2024 tarihlerinde gerçekleştirilen "9. Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kongresi"nde sözlü olarak sunulan bildirden hareketle hazırlanmıştır.

\*\* Dr.; Sakarya Üniversitesi, Türk Dili Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi; [iaydogdu@sakarya.edu.tr](mailto:iaydogdu@sakarya.edu.tr)

 0000-0002-2368-7517

## Giriş

Yabancı dil öğretiminde temel amaç bireyin iletişim becerilerini geliştirmektir. Bunun için dil öğretiminde dört temel becerinin yanı sıra dil bilgisi ve kelime öğretimi de yapılmaktadır. Erdem ve Bahşi (2019) dört temel becerinin iyi bir şekilde kullanılması ve geliştirilmesi için dil bilgisi kurallarının doğru bir şekilde öğretilmesinin önemli olduğunu ifade etmiştir. Dil bilgisi öğretimi, her ne kadar dilin temel becerilerinden biri olmasa da bir dilin tüm yönleriyle öğrenilebilmesi için önemli ve gereklidir. Çünkü bireyler, öğrendikleri dilin özelliklerini bildikleri ölçüde anlama ve anlatma becerilerini kullanabilirler (Karagöz ve Oryaşın, 2014). Bir başka ifadeyle dinlediğini, okuduğunu anlamamanın; konuşabilme ve yazabilmenin temel anahtarı dil bilgisi öğretimidir (Güneş, 2013). Dolayısıyla yabancı dil öğretiminde dil bilgisi öğretimi oldukça önemlidir. Dil bilgisi, bir dilin zaman içerisinde oluşmasını sağlayan kurallar bütünüdür. Dilin birçok tanımında bu kurallara değinilmiştir. Dil bilgisini Göğüş (1978, s. 337) “Dilin sesleri, sözcük türleri, bunların yapıları, tümce olarak dizilmeleri ve tümce içindeki görevleri, çekimleriyle ilgili kuralları inceleyen bir dil bilimi dalıdır.” şeklinde tanımlarken Balcı ve Şenyüz (2015, s. 88) “Dil bilgisi, dilin yapısını ve kurallar bütününe ifade eder.” demektedir ve aynı çalışmada “Dil bilgisi öğrencilerin; dilin güzelliklerini ve inceliklerini fark etmelerine, çevresiyle etkili iletişim kurmalarına ve herhangi bir yabancı dili edinmelerine imkân sağlamada çok önemli roller üstlenir.” diyerek dil bilgisinin öğreniminin önemini vurgulamaktadır. Polatcan (2014) diğer becerilerin gelişmesi için de dil bilgisinin önemli olduğunu ifade etmiştir. Myhill ve Watson (2014) yazma, Steinlen (2017) okuma, Heeyeon ve Choonghyun (2020) ise dinleme becerisinin gelişmesi için dil bilgisi öğretiminin önemli olduğunu çalışmalarında ifade etmektedirler.

Ana dili ve yabancı dil öğretiminde dil bilgisi öğretimine yönelik olarak Barın (1994, s. 54) “İnsan, ana dilini öğrenirken dil bilgisine ihtiyaç duymaz. Uzun bir zaman içinde ezber yoluyla dili öğrenir. Yabancılar Türkçe öğretmek için ise, dil bilgisine ihtiyaç vardır. Çünkü öğrenciler ana dilleri dışında bir dil öğrenmektedirler. Öğrendikleri dili kendi dilleriyle devamlı karşılaştırmaktadırlar.” der. Dolayısıyla ana dili öğretiminde dil bilgisi öğretimi daha çok dil bilgisi yapılarının isimlerini ve eklerini öğretmekten yabancı dil öğretiminde ise dil bilgisi yapılarının hangi durumda ve nasıl kullanılacağına öğretilmesi, dersin en önemli amaçlarından biridir. Çünkü öğrenci, adını veya biçim birimini öğrendiği dil bilgisi yapısının nerede, niçin ve hangi görevde kullanacağını dolayısıyla da işlevini bilmezse bağlam içerisinde kullanmakta zorluk çeker. Larsen Freman’ın (2001) dilin birleşenleri olarak belirlediği “biçim, anlam ve kullanım” başlıklarından anlam doğrudan işlevle ilgilidir. Çünkü bir dil yapısının neden ve nerede kullanılması gerektiği doğrudan işlevle ilgilidir. Yapılan bir araştırmada öğretmenler, dil bilgisi öğretiminde öncelikle işlevlerin kazandırılmasını sonrasında ise dil bilgisi yapılarına ait kural ve tanımların verilmesinin daha doğru olacağını ifade etmişlerdir (Çolak, 2023). Dolayısıyla yabancı dil öğretiminde dil bilgisi yapısının isminden, tanımından ve biçim birimsel kurallarından ziyade işlevlerinin öğretilmesi iletişim becerilerinin artırılması adına çok önemlidir.

Dil öğretiminde işlev kelimesi dil birimlerinin belli bir amaçla kullanılışı olarak tanımlanırken ikinci tanımında ise bir tümcede bir dil biriminin öbür birimlerle ilişkisi aracılığıyla yerine getirdiği iş veya görev olarak tanımlanmıştır (Vardar, 2002). İşcan’a (2007) göre işlevsel dil bilgisi bir dilin görev ve anlam elemanlarının belli bir metin parçasında kullanımını, niçin seçtiklerini, hangi işlevleri yerine getirdiğini tespit etmeye çalışır. İşlevler; dil bilgisi

yapılarının nerede, nasıl, ne amaçla kullanılacağını ve hangi iletişim bağlamına uygun olduğunu belirlemede dil kullanıcılarına fayda sağlamaktadır. Dil bilgisi işlevlerini öğrenmek, öğrencilerin dil bilgisi yapılarını doğru bir şekilde kullanmalarını sağlar ve iletişimde daha etkili olmalarına yardımcı olur. Öğrencilerin dil bilgisi yapılarının işlevlerini öğrenmeleri aynı zamanda dilin derin yapısını kavramalarına da yardımcı olur. Yabancı dil öğretiminde, dil bilgisi yapılarının neden öğretildiği veya öğretilmesi gerektiğinin öğrencilere açıklanması bile o dil bilgisi yapısının işlevi ile doğrudan ilgilidir. Çünkü bu açıklama, dil bilgisi yapısının en çok bilinen ya da sık kullanılan işlevini açıklamak anlamına gelmektedir. Sözelimi yeterlilik fiili anlatılırken: “O çok iyi bağlama çalabilir.” cümlesi bireyin bu konuda yetkin olduğunu anlatmak için kullanılan bir yapıdır. “Kantine gidebilir miyim?” cümlesi ise izin isteme anlamını vermek için kullanılmaktadır. “Bu filmi izleyebilirsin.” cümlesi ise tavsiye ve izin anlamlarında kullanılmaktadır. Yukarıdaki üç farklı cümle, üç farklı işleve sahip olsa da aynı dil bilgisi yapısı olan “yeterlilik fiili” ile oluşturulmuştur. Dolayısıyla yeterlilik fiilini anlatırken bu işlevlerden birisinin ya da hepsinin anlamı verilerek öğrencilere bu dil bilgisi yapısı anlatılmalıdır. Bu sebeple ana dilinden farklı olarak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil bilgisi eklerinin yanı sıra bir de işlev bilgisi öğretilmelidir. Çünkü ana dili ediniminde birey içine doğduğu toplumda zaman içinde bu işlevleri edinip kullanmaya başlamaktadır. Fakat yabancı dil öğretiminde ise dil bilgisini, öğretilen dil bilgisi yapısına ait işlev ya da işlevlerin kullanımları ile birlikte anlatmak gerekmektedir.

Yabancı dil öğretiminde, öğrenenlere dil bilgisi yapılarının işlevlerinin kazandırılması:

1. Öğrenenlerin dil bilgisi yapılarını doğru, yerinde ve anlamına uygun olarak kullanmalarını sağlamak,
2. Dilin anlam zenginliği içinde farklı manaya gelen ifadeleri anlamak ve yorumlamak,
3. Öğrenilen dilin zengin ifade biçimlerini kullanabilmek için gerekli ve önemlidir.

### 1. Araştırmanın Amacı

Uluslararası alan yazını incelendiğinde işlevsel dil bilgisi (functional grammar) ile ilgili birçok çalışma görülmektedir (Bk. Dik, 2021; Falk, 2011; Gerot ve Wignel, 1994; Halliday ve Matthiessen, 2013; Kay, 1979; Thompson, 2013). Alan yazını incelendiğinde Türkçe üzerine işlevsel dil bilgisi ile ilgili de birçok çalışma yapıldığı görülmektedir (Bk. Alyılmaz, 2018; Ercan ve Bakırlı, 2009; Hirik, 2017; Kılınç, 2024; Musaoğlu, 2003). Buna ek olarak yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine hazırlanan işlevsel dil bilgisi ile ilgili çalışmalar mevcuttur (Akbaş, 2023; Arslan, 2020; Çangal ve Başar, 2018; Çangal ve Kırış, 2021; Doğru, 2022; Tuzcu ve Biçeryen, 2022). Fakat yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil bilgisi yapılarının hangi işlev ya da işlevlerle öğretilmesi gerektiği üzerine çalışma yapılmadığı gözlemlenmiştir. Dolayısıyla da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde A2 seviyesinde dil bilgisi yapıları kazandırılırken dil bilgisi yapılarının hangi işlev ya da işlevlerle öğretildiği bilinmemektedir.

Bu çalışmayla yabancı dil olarak Türkçe öğrenci ve öğretmenleri için A2 seviyesi dil bilgisi yapılarının öğretiminde kullanılabilecek işlev havuzu oluşturulacaktır. Dil bilgisi yapılarının bir işlevi olabileceği gibi birden fazla işlevi de olabilir. Bu işlevlerin kaç tanesinin öğretilmesi gerektiği ve bunların neler olması gerektiği bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde A2 seviyesindeki dil bilgisi yapılarının hangi işlevlerle öğretildiğini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma nitel araştırma yöntemi kullanılarak tasarlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji kullanılmıştır. Fenomenoloji, sınırlı bir sistemin işleyişi hakkında bilgi toplamak amacıyla derinlemesine yapılan inceleme olarak tanımlanmaktadır (Van Manen, 2007). Bu çalışmada 26 öğreticinin Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe A2 seviyesi ders kitabında bulunan dil bilgisi yapılarını öğretirken kullandıkları işlevler belirlenerek dil bilgisi yapılarına ait bir işlev havuzu oluşturulmuştur.

### 2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun seçiminde amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme seçilmiştir. Ölçüt örnekleme derinlemesine inceleme yapabilmek için belirli özelliklere sahip katılımcılarla yapılmaktadır (Neuman, 2007). Araştırmanın çalışma grubunu yabancı dil olarak Türkçe öğreten ve en az 3 yıllık tecrübeye sahip olan 26 öğretici oluşturmaktadır. Öğreticilerin araştırma için belirlenen dil bilgisi yapılarını en az üç defa öğretmesi beklenmiştir. Bu sebeple en az 3 yıl şartı eklenmiştir. Bunun dışında çalışmada kolay ulaşılabilir örnekleme tercih edilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin 4'ü 3 yıllık, 5'i 4 yıllık, 3'ü 5 yıllık, 3'ü 6 yıllık, 4'ü 7 yıllık, 3'ü 8 yıllık, 1'i 9 yıllık, 3'ü on ve üzeri yıllık tecrübeye sahiptir. Öğreticilerin 5'i doktora eğitimini bitirmiş, 6'sı doktora eğitimine devam etmekte, 8'i yüksek lisans eğitimini tamamlamış, 7'si ise yüksek lisans eğitimine devam etmektedir. Öğreticilerin 11'i Türkçe Öğretmenliği Bölümünden, 15'i Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünden mezun olmuştur.

### 2.3. Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında belirtilen amaç doğrultusunda veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Çalışmanın amacına uygun olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu üç uzman tarafından incelenmiş ve önerileri ile form yeniden şekillendirilmiştir. Uzman görüşü alınan yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan soru temelde şu şekildedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde A2 seviyesindeki dil bilgisi yapılarını hangi işlev ya da işlevlerle öğretiyorsunuz? Fakat bu soru tüm dil bilgisi yapısı için tek tek sorulmuştur. Örneğin “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde A2 seviyesinde yeterlilik fiilini hangi işlev ya da işlevlerle öğretiyorsunuz?” gibi... Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe ders kitabı serisindeki A2 ders kitabında bulunan dil bilgisi yapıları teker teker öğretmenlere sorularak bu yapıların hangi işlev ya da işlevlerle öğretildiği sorulmuş ve birer örnekle bu işlevlerin açıklanması istenmiştir. Dil bilgisi yapıları aynı zamanda araştırmanın problem cümlesinde A2 dil bilgisi yapıları şeklinde genelleme yapılarak verilen yapılardır. Dolayısıyla bu sorular araştırmanın alt problemleri olarak düşünülebilir.

Form, görüşmeden bir hafta önce öğretmenlerle çıktı olarak ya da elektronik ortamda paylaşılmıştır. Bunun sebebi öğretmenlerin sorulara düşünerek cevap vermesi, gerek gördüklerinde kendi notlarına bakmaları ve görüşmeden önce gerek duymaları durumunda not alabilmeleri içindir. Görüşme yapılırken öğretmenlerden izin istenerek görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Görüşmede öğretmenlerle işlevler hakkında daha detaylı olarak konuşulmuş ve işlevlerin daha iyi anlaşılabilmesi için öğretmenlerden her işleve yönelik bir örnek vermeleri istenmiştir. Görüşmeler 10 ile 25 dakika arasında sürmüştür.

Veri toplama sürecinde kullanılan görüşme soruları için Sakarya Üniversitesi Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik Kurulu'nun 05.06.2024 tarihli ve 32 sayılı toplantısında alınan "18" numaralı karar ile etik kurul onayı alınmıştır. Görüşmeden önce de öğretmenlerden gönüllü onam formları alınmıştır.

## 2.4. Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür. Bu analiz türünde temel amaç, elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Çalışmanın sadece bu bölümünde işlevlerin güvenilirlik ve geçerliliği için araştırmacı ile birlikte alanında uzman iki öğretim görevlisi ve bir öğretim üyesi dil bilgisi yapılarına ait işlevleri inceleyerek kontrol etmiştir.

Nitel veri analizlerinde farklı görüşler ortaya çıkabilir. Bu gibi durumlarda katılımcıların fikir birliğine varmaları beklenmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Araştırmada öğretmenlerin farklı isimler vererek anlattıkları işlevler konusunda araştırmacılar fikir birliğine varmışlar ve işlevler araştırmacı tarafından tablo hâline getirilmiştir. Ayrıca veriler incelenmeden önce katılımcılara "Ö1, Ö2, ..." şeklinde sıra numarası verilmiştir. Ortaya çıkan işlevlerin daha iyi anlaşılması için katılımcılardan birer örnek seçilerek işlevlerin yanına yazılmıştır.

## 3. Bulgular

Öğreticilerin sorulara verdikleri yanıtlar incelenerek işlevler ve işlevlere ait birer örnekle tablolar oluşturulmuştur. Araştırmada her bir dil bilgisi yapısı için bir işlev tablosu oluşturulmuş, dil bilgisi yapılarına ait işlevler bu tablolarda gösterilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin sayısı ve dil bilgisi yapılarının fazla olması nedeniyle tablolarda öğretici numaraları ve öğretmenlerin işlevlere ait örnekleri tek tek verilmemiştir. Bunun yerine işlevler ve işlevlerin kullanım frekansı ile işlevleri açıklayan bir örnek tabloda verilmiştir.

Araştırma kapsamında incelenen dil bilgisi yapıları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

**Tablo 1**

### *Araştırma Kapsamında İncelenecek Olan Dil Bilgisi Yapıları*

İşlevler
emir kipi
istek kipi
yapım eki (-II)
yapım eki (-sIz)
yapım eki (-IIk)
belirli geçmiş zaman - isim cümlelerinde belirli geçmiş zaman
"ile" bağlacı
gelecek zaman - isim cümlelerinde gelecek zaman
belirsiz geçmiş zaman - isim cümlelerinde belirsiz geçmiş zaman
küçültme eki (-CA)
bağlaçlar (hem ... hem, ne ... ne, ya ... ya)
geniş zaman - geniş zaman rica
-Dir
yeterlilik fiili
zarf fiiller (-Ip)
zarf fiiller (-mAdAn)

Tablo 1’de araştırmada incelenen 16 dil bilgisi yapısı görülmektedir. Bu dil bilgisi yapıları Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe A2 ders kitabındaki sırasına göre verilmiştir.

Tabloda gösterilen 16 dil bilgisi yapısını öğreticilerin kaç işlevle öğrettikleri ve bu işlevlere ilişkin örnekler aşağıdaki tablolarda görülmektedir. Tablo 2’de emir kipi yapısına ait işlevler görülmektedir:

**Tablo 2**

*Öğreticilerin Emir Kipini Öğretirken Kullandıkları İşlevler*

İşlevler	f	Örnek Cümle
emir	26	Buraya gel. (Ö1)
izin	22	Ali gelsin mi? (Ö14)
tavsiye	9	Bu film çok komik, mutlaka izle. (Ö11)
dilek/dua	6	Allah’ım beni affet. (Ö9)

Tablo 2’de emir kipine ait dört işlev görülmektedir. Öğreticiler en fazla 4 işlevle bu dil bilgisi yapısını öğrettiklerini belirtmişlerdir. Öğreticilerin tamamı yapının “emir” işlevini öğretmektedir. Öğreticilerden 22’si yapının “izin”, 9’u “tavsiye” ve 6’sı “dilek/dua” işlevlerini öğrettiklerini belirtmiştir.

Tablo 3’te istek kipini öğretirken kullanılan işlevler verilmiştir:

**Tablo 3**

*Öğreticilerin İstek Kipini Öğretirken Kullandıkları İşlevler*

İşlevler	f	Örnek Cümle
istek	26	Yarın alışveriş yapayım. (Ö7)
teklif etme/fikir sorma	22	Dışarıda yemek yiyelim mi? (Ö4)
izin	14	Anne! Yarın sinemaya gidelim mi? (Ö22)

Tablo 3’e bakıldığında öğreticilerin en fazla 3 işlevle bu dil bilgisi yapısını öğrettiği görülmektedir. Öğreticilerin tamamı kipi “istek” işlevini öğretmektedir. Öğreticilerin 22’si yapının “teklif etme/fikir sorma”, 14’ü ise “izin” işlevini öğrencilerine öğretmektedir.

Tablo 4’te “-II” yapım ekinin öğretiminde kullanılan işlevler verilmiştir:

**Tablo 4**

*Öğreticilerin “-II” Yapım Ekini Öğretirken Kullandıkları İşlevler*

İşlevler	f	Örnek Cümle
içinde var anlamı	26	Elmalı kurabiye yaptım. (Ö5)
memleketi ifade etme anlamı	5	O Samsunlu, ben Sakaryalıyım. (Ö18)

Tablo 4 incelendiğinde 26 öğreticinin “-II” yapım ekini öğretirken kullandıkları işlevler görülmektedir. Öğreticilerden gelen cevaplar incelendiğinde bu dil bilgisi yapısının en fazla iki işlevle öğretildiği tespit edilmiştir. Bunlar “içinde var” anlamı ile memleketi anlatan “Nereli?” sorusunun cevabı olan işlevdir. Öğreticilerin tamamı yapının “içinde var” anlamındaki işlevini öğrencilere verirken yalnızca 5 öğretici “memleketi ifade etme” işlevini öğrencilerine verdiklerini ifade etmiştir.



Tablo 5'te “-sIz” yapım ekinin öğretiminde kullanılan işlevler verilmiştir:

**Tablo 5**

*Öğreticilerin “-sIz” Yapım Ekinin Öğretirken Kullandıkları İşlevler*

İşlevler	f	Örnek Cümle
“yok” anlamı	26	Çayı şekersiz içiyor. (Ö1)

Tablo 5'te görüldüğü gibi öğretmenlerin tamamı “-sIz” yapım ekinin “yok” işlevine odaklanmakta ve öğrencilerine de yapının bu işlevini öğretmektedir.

Tablo 6'da “-Iık” yapım ekinin öğretiminde kullanılan işlevler verilmiştir:

**Tablo 6**

*Öğreticilerin “-Iık” Yapım Ekinin Öğretirken Kullandıkları İşlevler*

İşlevler	f	Örnek Cümle
meslek yapma	26	Öğretmenlik yapıyor. (Ö2)
isimden sıfat yapma	26	Kiralık ev buldular. (Ö22)
sayısal ifade belirtme	20	Uçakla 12 saatlik yoldan geldi. (Ö18)
soyut isim yapma	20	Çay mutluluk veriyor. (Ö6)

Tablo 6'da görüldüğü üzere “-Iık” yapım ekinin dört işlevi öğretmenler tarafından kullanılmaktadır. Bu işlevler yapının meslek yapma (26), isimden sıfat yapma (26), sayısal ifade belirtme (20) ve soyut isim yapma (20) anlamlarıdır. Öğreticilerin tamamı yapının “meslek yapma” ve “isimden sıfat yapma” işlevlerini öğrencilerine öğretmektedir. “Sayısal ifade belirtme” işlevini 20 öğretici ve “soyut isim yapma” işlevini de yine 20 öğretici öğrencilerine vermektedir.

Tablo 7'de belirli geçmiş zamanın öğretiminde kullanılan işlevler verilmiştir:

**Tablo 7**

*Öğreticilerin Belirli Geçmiş Zamanı Öğretirken Kullandıkları İşlevler*

İşlevler	f	Örnek Cümle
geçmiş zaman	26	Dün alışveriş yaptık. (Ö11)

Tablo 7'de görüldüğü üzere belirli geçmiş zaman öğretmenler tarafından tek bir işlevle öğretilmektedir. Öğreticilerin hepsi bu dil bilgisi yapısını geçmiş zaman anlamıyla öğretmektedir. Dolayısıyla bu işlevin frekans değeri de 26'dır.

Tablo 8'de “ile” bağlacının öğretiminde kullanılan işlevler verilmiştir:

**Tablo 8**

*Öğreticilerin “ile” Bağlacını Öğretirken Kullandıkları İşlevler*

İşlevler	f	Örnek Cümle
ve anlamı	26	Ali ile Ayşe evlendi. (Ö21)
beraber anlamı	26	Arkadaşım annesi ile geldi. (Ö13)
araç anlamı	26	Otobüs ile geldi. (Ö17)

Tablo 8'e bakıldığında “ile” bağlacının üç işlevi görülmektedir. “İle” bağlacına ait frekans değerleri tüm işlevler için 26'dır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı bu üç işlevi de

yapıyı öğretirken kullanmaktadır. Bu işlevler yapının “ve”, “beraber” ve “aracılığıyla” anlamlarındaki işlevleridir.

Tablo 9’da gelecek zamanın öğretiminde kullanılan işlevler verilmiştir:

**Tablo 9**

*Öğreticilerin Gelecek Zamanı Öğretirken Kullandıkları İşlevler*

İşlevler	f	Örnek Cümle
gelecek anlamı	26	Yarın İstanbul’a gideceğim. (Ö7)
emir anlamı	10	Anne: “Yarın bu ödevler bitecek!” (Ö3)
temenni anlamı	5	İnşallah şampiyon Fenerbahçe olacak. (Ö15)

Tablo 9’da öğretmenlerin gelecek zamanı en çok 3 işlevle öğrettikleri görülmektedir. Öğreticilerin tamamı yapının “gelecek zaman” işlevini öğretmektedir. Yapının “emir” anlamındaki işlevini öğretmenlerin 10’u, “temenni” işlevini ise öğretmenlerin 5’i öğrencilerine vermektedir.

Tablo 10’da belirsiz geçmiş zamanın öğretiminde kullanılan işlevler verilmiştir:

**Tablo 10**

*Öğreticilerin Belirsiz Geçmiş Zamanı Öğretirken Kullandıkları İşlevler*

İşlevler	f	Örnek Cümle
Başkasından duyma	26	Eşi İspanya’ya gitmiş. (Ö8)
Sonradan fark etme/anlama	22	Aaa! Cüzdanım evde kalmış. (Ö23)
Yalan ifadeler	10	Güya çok iyi bir insanmış. (Ö17)
Beğenme	7	Evi de çok güzelmiş. (Ö9)

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenlerin belirsiz geçmiş zamanı öğretirken kullandıkları işlevler görülmektedir. Bunlar yapının “başkasından duyma”, “sonradan fark etme/anlama”, “yalan ifadeler” ve “beğenme” anlamlarına gelen işlevleridir. Öğreticilerin tamamı yapının “başkasından duyma” işlevini öğrencilerine vermektedir. Yapının “sonradan fark etme/anlama” işlevi 22 öğretici, “yalan ifadeler” işlevi 10 öğretici ve “beğenme” işlevi ise 7 öğretici tarafından öğretilmektedir.

Tablo 11’de küçültme ekinin öğretiminde kullanılan işlevler verilmiştir:

**Tablo 11**

*Öğreticilerin Küçültme Ekinin Öğretiminde Kullandıkları İşlevler*

İşlevler	f	Örnek Cümle
küçültme eki	26	Küçükçe bir evde yaşıyor. (Ö12)
beraber/birlikte anlamı	26	Sınıfça pikniğe gittik. Çok eğlendik. (Ö8)
zarf görevi	20	Sınavı hızlıca bitirdim. (Ö19)
görüş anlamı (bana göre)	17	Bence bu ödev zor değil. (Ö16)
belirsizlik ve çokluk	10	Yüzlerce insan Filistin için yürüdü. (Ö5)

Tablo 11’de küçültme ekinin (-CA) öğretiminde kullanılan işlevler bulunmaktadır. Bu işlevler küçültme eki (26), beraber/birlikte anlamı (26), zarf görevi (20), görüş anlamı (17), belirsizlik ve çokluk (10) işlevleridir. Öğreticilerin tamamı yapının “küçültme” ve “beraber/birlikte”

işlevlerini öğrencilerine vermektedir. Yapının “zarf görevi” 20 öğretici, “görüş anlamı”ndaki işlevi 17 öğretici, “belirsizlik ve çokluk” işlevi ise 10 öğretici tarafından öğretilmektedir.

Tablo 12’de “hem ... hem, ne ... ne, ya ... ya” bağlaçlarının öğretiminde kullanılan işlevler verilmiştir:

**Tablo 12**

*Öğreticilerin “hem ... hem, ne ... ne, ya ... ya” Bağlaçlarını Öğretirken Kullandıkları İşlevler*

İşlevler	f	Örnek Cümle
Aynı anda iki işin yapılması (hem.. hem)	26	Hem yürüdük hem de konuştuk. (Ö17)
İki işten sadece birinin yapılması (ya.. ya)	26	Ya ders çalış ya da müzik dinle. (Ö11)
Her iki işin de yapılmaması (ne... ne)	26	Bu kafe ne temiz ne de ucuz. (Ö8)
Orta anlamında (ne ... ne)	5	Ne iyi ne de kötü. (Ö23)

Tablo 12 incelendiğinde “hem... hem, ne... ne, ya... ya” bağlaçlarının kullanıldıkları işlevler görülmektedir. Öğreticilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde “hem ... hem” ve “ya ... ya” bağlaçlarının 1’er işlevinin, “ne ... ne” bağlacının ise 2 işlevinin olduğu görülmüştür.

“Hem ... hem” bağlacının cümleye “aynı anda iki işin yapılması”, “ya ... ya” bağlacının “iki işten sadece birinin yapılması”, “ne ... ne” bağlacının “her iki işin de yapılmaması” ve “bir şeyin iki uç noktadan birinde değil de ortada olduğunu belirtmesi” anlamını kattığı görülmektedir.

Öğreticilerin tamamı “hem ... hem” ve “ya ... ya” bağlaçlarının işlevini öğrencilerine öğretmektedir. “Ne ... ne” bağlacının “her iki işin de yapılmaması” işlevi tüm öğretmenler tarafından öğretilirken “orta” anlamındaki işlevi yalnızca 5 öğretici tarafından öğrencilere verilmektedir.

Tablo 13’te geniş zamanın öğretiminde kullanılan işlevler verilmiştir:

**Tablo 13**

*Öğreticilerin Geniş Zamanı Öğretirken Kullandıkları İşlevler*

İşlevler	f	Örnek Cümle
şimdiki zaman anlamı (günlük işler ve alışkanlıklar dâhil)	26	Spor yaparım. (Her sabah erken kalkar, hazırlanırım. Sigara kullanmam.) (Ö7)
gelecek zaman anlamı	23	Yarın sinemaya giderim. (Ö14)
teklif anlamı	20	Akşam bir şeyler yapar mıyız? (Ö24)
rica anlamı	20	Bir kahve verir misin? (Ö26)
geçmiş zaman anlamı	11	Fatih Sultan Mehmet bir rüya görür. (Ö22)
kibar emir anlamı	4	Anne: “Önce ödevini yapar mısın?” (Ö14)
uyarı/yasak anlamı	2	Burada sigara içilmez. (Ö16)

Tablo 13’te geniş zamanın öğretimi konusunda kullanılan işlevler görülmektedir. Bu işlevler yapının şimdiki zaman (26), gelecek zaman (23), geçmiş zaman (11), teklif (20), rica (20), kibar emir (4) ve uyarı/yasak (2) işlevleridir. Öğreticilerin tamamı yapının şimdiki zaman anlamını öğretmektedir. Yapının “gelecek zaman” işlevi 23 öğretici, “teklif” işlevi 20 öğretici, “rica” işlevi 20 öğretici, “geçmiş zaman” işlevi 11 öğretici, “kibar emir” işlevi 4 öğretici ve “uyarı/yasak” işlevi 2 öğretici tarafından öğrencilere verilmektedir.

Tablo 14’te “-Dir” ekinin öğretiminde kullanılan işlevler verilmiştir:

**Tablo 14**

*Öğreticilerin “-Dir” Ekini Öğretirken Kullandıkları İşlevler*

İşlevler	f	Örnek Cümle
kesinlik anlamında	26	Sınav yarın saat 09.30’da başlayacaktır. (Ö4)
ihtimal/tahmin anlamında	26	Derse gelmedi. Belki uyuyordur. (Ö9)

Tablo 14’te öğretmenlerin “-dır” ekini öğretirken kullandıkları işlevler görülmektedir. Bu işlevler iki tane olup cümleye “kesinlik” ve “tahmin/ihtimal” anlamları katmaktadır. Öğreticilerin tamamı da yapının iki işlevini öğrencilerine vermektedir.

Tablo 15’te yeterlilik fiilinin öğretiminde kullanılan işlevler verilmiştir:

**Tablo 15**

*Öğreticilerin Yeterlilik Fiilini Öğretirken Kullandıkları İşlevler*

İşlevler	f	Örnek Cümle
kabiliyet anlamı	26	Tek başıma denizde yüzebilirim. (Ö1)
ihtimal zaman anlamı	26	Yarın derse gelmeyebilirim. Bilmiyorum belki gelebilirim. (Ö1)
tavsiye zaman anlamı	26	Bu izleyebilirsin. Çok güzel. (Ö1)
rica anlamı	26	Pencereyi açabilir misin? (Ö1)
izin anlamı	22	Telefonla sadece yarım saat oynayabilirsin. (Ö1)
uyarı anlamı	4	Burada sigara içemezsin. (Ö1)

Tablo 15’te öğretmenlerin yeterlilik fiilini anlatırken kullandıkları 6 işlev görülmektedir. Bu işlevler kabiliyet (26), ihtimal (26), tavsiye (26), rica (26), izin (22) ve uyarı (4) anlamlarındaki işlevlerdir. Öğreticilerin tamamı öğrencilerine yapının “kabiliyet”, “ihtimal”, “tavsiye” ve “rica” işlevlerini vermektedir. Yapının “izin” anlamındaki işlevi 22 öğretici, “uyarı” anlamındaki işlevi ise 4 öğretici tarafından verilmektedir.

Tablo 16’da “-Ip” zarf fiilinin öğretiminde kullanılan işlevler verilmiştir:

**Tablo 16**

*Öğreticilerin “-Ip” Zarf Fiilini Öğretirken Kullandıkları İşlevler*

İşlevler	f	Örnek Cümle
iki cümleyi birleştirme	26	Dışarıda gezip sohbet ettiler. (Ö9)
öncelik – sonralık anlamı	4	Kahvaltı edip evden çıktı. (Ö16)

Tablo 16’ya bakıldığında “-Ip” zarf fiilinin öğretimi sırasında 26 öğreticinin kullandıkları işlevler görülmektedir. Bu işlevler yapının iki cümleyi birleştirme (26) ve öncelik-sonralık bildirme (4) işlevleridir. Öğreticilerin tamamı yapının iki cümleyi birleştirme işlevini öğrencilerine verirken yalnızca 4 öğretici yapının öncelik-sonralık bildirme işlevini öğrencilerine öğrettiklerini belirtmiştir.

Tablo 17’de “-mAdAn” zarf fiilinin öğretiminde kullanılan işlevler verilmiştir:

**Tablo 17**
*Öğreticilerin “-mAdAn” Zarf Fiilini Öğretirken Kullandıkları İşlevler*

İşlevler	f	Örnek Cümle
iki işten birincisini yapmama anlamı	26	Dişlerini fırçalamadan uyudu. (Ö7)
öncelik – sonralık anlamı	8	Derse girmeden bir çay içer. (Ö2)

Tablo 17 incelendiğinde öğretmenlerin “-mAdAn” zarf fiilini öğretirken kullandıkları işlevler görülmektedir. Öğreticilerin tamamı öğrencilerine yapının “iki işten birincisini yapmama” işlevini öğretirken yalnızca 8 öğretici “öncelik-sonralık” işlevini öğrencilerine verdiklerini belirtmiştir.

**Sonuç ve Öneriler**

Araştırmanın sonuçlarına göre A2 seviyesinde belirlenen 16 dil bilgisi yapısı için en fazla tespit edilen işlev sayısı 54’tür. Bu sayı öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ortaya çıkan tüm işlevlerin sayısıdır. Dil bilgisi yapıları öğrenciler tarafından en fazla 7 işlevle, en az ise 1 işlevle öğretilmektedir. “Geniş zaman” 7 işlevle en çok işleve sahip olan dil bilgisi yapısıdır. Onu 6 işlevle “yeterlilik fiili” ve 5 işlevle “küçültme eki” takip etmektedir. 4 işlevi öğretilen 4 dil bilgisi yapısı vardır. Bunlar “emir kipi”, “belirsiz geçmiş zaman”, “yapım eki (-Iık)” ve “bağlaçlardır (hem ... hem, ne ... ne, ya ... ya)”. 3 dil bilgisi yapısı 3 işlevle öğretilmektedir. Bunlar “istek kipi”, “ile” ve “gelecek zaman” yapılarıdır. “Yapım eki (-Iı)”, “Dir eki”, “zarf fiil (-mAdAn)” ve “zarf fiil (-Ip)” yapılarının 2’şer işlevi öğretilmektedir. “Belirli geçmiş zaman” ve “yapım eki (-sIz)” yapıları öğrencilere 1 işlevle öğretilmektedir.

Öğreticilerle yapılan görüşmelerde dil bilgisi yapısını öğretirken sınıfların hazırbulunuşluk düzeyleri, dil seviyeleri ve ana dilinin ne olduğu gibi değişkenlere bağlı olarak kullandıkları işlevlerin sayısının da değiştiği ifade edilmiştir. Bu sebeple çalışmada A2 seviyesinde öğretilebilecek yapılar için bir işlev havuzu oluşturulmaya çalışılmıştır.

Yapılan görüşmelerde dil bilgisi yapılarının işlevleri ile ilgili önemli tespitler gerçekleştirilmekle birlikte Türkçede tonlama ile yapıların işlevlerinin de değişebileceği ortaya konmuştur. Sözelimi geniş zaman ile kurulan “Kapıyı açar mısın?” rica cümlesi iken sınırlı bir şekilde söylendiğinde veya bir üst makam ya da otorite tarafından söylendiğinde emir anlamına da gelebilmektedir. Aynı şekilde işlevler cümleyi söyleyene göre de değişmektedir. Örneğin bir öğrenci tarafından söylenen “Kar yağıyor. Yarınki dersler iptal olacak.” cümlesi bir “tahmin/ihtimal” cümlesiyken aynı cümleyi bir öğretici söylerse bu kesinlik anlamı içeren bir cümle olabilmektedir.

Öğreticilerin vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde öne çıkan görüşlerden biri de bir dil bilgisi yapısına ait tüm işlevlerin öğretilmesinin dersi işin içinden çıkılmaz, zor ve sıkıcı bir hâle getirebileceği düşüncesidir. Bu sebeple öğretmenlerin sınıfların dil seviyesine göre işlev sayısını belirleyebileceği ifade edilmiştir.

Yabancı dil öğretiminde dil bilgisi işlevlerinin öğretilmesi, dilin kullanım özelliklerinin anlaşılması için gerekli ve önemlidir. Hangi durumda, hangi dil bilgisi yapısının kullanılması gerektiğinin öğretilmesi anlaşılmasını ya da yanlış veya eksik anlaşılmasını engellemektedir. Ayrıca dil bilgisi işlevlerinin öğretilmesi dilin yapısını anlamak ve dört temel dil becerisini

geliştirerek etkili iletişim kurmak açısından kritik bir rol oynamaktadır. İşlevsel dil bilgisi, öğrencilerin sadece kuralları öğrenmelerini değil, bu kuralları iletişimde etkili bir şekilde nasıl kullanacaklarını da öğrenmelerini sağlamaktadır (Murcia ve Freeman, 1999).

İşlevsel dil bilgisi; dilin yapılarına değil, bu yapıların anlam ve iletişim bağlamındaki kullanımlarına odaklanmaktadır. Dolayısıyla dil bilgisi sadece kurallar bütünü olarak görülmemeli, yapıların işlevsel olarak nasıl öğretileceği üzerinde de durulmalıdır (Larsen Freeman, 2001). Nitekim Halliday (1994) dilin nasıl anlam taşıdığını ve dil ile nasıl iletişim kurulduğunu anlamak için dil bilgisi işlevlerine gerek olduğunu ifade etmektedir. İşcan (2007) dil öğretiminde dil bilgisi yapılarının işlevsel yönünü ön plana çıkararak metotların kullanılması gerektiğini, özellikle Türkçenin dil bilgisi öğretiminde sağlıklı ve kalıcı sonuçlara ulaşılması için bunun önemli olduğunu ifade etmektedir. Hasan (1989) dilin bağlam içindeki işlevinin, anlamın nasıl oluşturulduğunu ve iletildiğini anlamak için kritik öneme sahip olduğunu; bu sebeple dilin sosyal işlevlerini, dilin yapılarını ve kullanımlarını anlamamanın anahtarı olduğunu söylemektedir. Pike (1982) ise “Dil insanlar arasındaki iletişimi sağlayan dinamik bir sistemdir. Dilin işlevsel bileşenlerini anlamak, bu sistemin nasıl çalıştığını ve dilin nasıl etkili bir iletişim aracı olduğunu anlamamıza yardımcı olmaktadır.” diyerek dilin işlevlerinin ne kadar önemli olduğuna vurgu yapmaktadır. Dolayısıyla yabancı dil öğretiminde dil bilgisi öğretimi gerekli olduğu gibi dil bilgisi öğretimi için de işlevlerin öğretilmesi gereklidir.

Nichols (1984) işlevsel dil bilgisinin iletişime yapısal dil bilgisinden daha çok hizmet ettiğini ifade etmiştir. Bu sebeple yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilere düşen görev dilin işlevsel yönüne hâkim olmak ve bu özellikleri ders içeriğinde uygulamaktır (Saat vd., 2024). Çünkü dil bilgisi işlevleri de iletişimle doğrudan ilişkilidir, yabancı dil öğretiminde de temel amaç bireyin iletişim becerilerini geliştirmek olduğu için dil bilgisi yapılarının öğretiminde işlevler oldukça önemlidir.

Araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğretimde A2 seviyesindeki dil bilgisi yapılarının hangi işlev ya da işlevlerle kazandırıldığı üzerinde durulmuştur. Fakat alan yazını incelendiğinde diğer seviyelerde öğretilen dil bilgisi yapılarına ait işlevlerle ilgili çalışmaların olmadığı tespit edilmiştir. Tüm seviyelerde öğretilen dil bilgisi yapılarına ait işlevlerin ayrıntılı bir şekilde belirlenmesi ve öğretim materyallerinin bu işlevler doğrultusunda tasarlanması eğitimin kalitesi açısından gereklidir. Ayrıca dil bilgisi yapılarına ait işlevlerin belirlenmesi ve bu doğrultuda öğretimin planlanması hem öğrencilerin dil öğrenme sürecini kolaylaştıracak hem de öğrencilerin öğretim sürecinde karşılaştıkları güçlükleri azaltacaktır. Araştırmacılara diğer seviyelerde öğretilen dil bilgisi yapılarına ait işlevleri detaylandırması ve işlev temelli öğretimin farklı öğrenci grupları üzerindeki etkilerinin araştırılması önerilmektedir. Bu süreçte öğrencilerin de katılımıyla dil bilgisi öğretimine yönelik kapsamlı bir dil bilgisi işlev rehberinin hazırlanması dil bilgisi yapılarının kazandırılması noktasında öğretim birliğinin sağlaması açısından önemli bir adım olacaktır.

## Kaynakça

- Akbaş, Ö. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin işlevsel dil bilgisi materyali geliştirmeye ilişkin görüşleri. *Edebiyat Bilimleri Dergisi*, (4), 79-110.
- Alyılmaz, S. (2018). Türkçede birden fazla anlam ögesiyle (sentaktik yolla) kavramların işaretlemeği. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 11-25.
- Arslan, S. (2020). *Türkçe eğitiminde metin temelli işlevsel dil bilgisi öğretimi: Bir eylem araştırması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Erciyes Üniversitesi.
- Balcı, A. ve şenyüz, A. (2015). Ortaokul 6-8. sınıflar Türkçe dil bilgisi öğretiminde konu sıralaması ve konu tekrarı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 87-148.
- Barın, E. (1994). Yabancılara Türkçe öğretim metodu. *A.Ü. TÖMER Dil Dergisi*, (17), 53-56.
- Çangal, Ö. ve Başar, U. (2018). Yabancılara Türkçe öğretiminde ad durum eklerinin yan işlevlerinin öğretilmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 7(19), 155-189.
- Çangal, Ö. ve Kırıbiş, A. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A2 düzeyi öğrencilerinin dil yapılarını kullanma alışkanlıkları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö9), 56-64.
- Çolak, Z. (2023). *Öğretici görüşleri doğrultusunda dil öğretiminde işlevsel dil bilgisi yaklaşımı ve temel düzeyde etkinlik hazırlama*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- Dik, S. C. (2021). *Functional grammar (Vol. 7)*. Walter de Gruyter GmbH & Co KG.
- Doğru, M. (2022). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin temel (A1-A2) seviyesinde işlevsel dil bilgisi öğretimi (anketler-tespitler-eleştiriler-öneriler)*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi.
- Ercan G., S. ve Bakırlı, Ö. C. (2009). Türkçede özne belirtme ve özne yükleme: İşlevsel dilbilgisi çerçevesinde bir çalışma. *Dil Dergisi* (143), 42-58.
- Erdem, İ. ve Başı, N. (2019). 8. sınıf öğrencilerinin dil bilgisi konularını öğrenme düzeyleri. *Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 2(1), 25-46.
- Falk, Y. (2011). *Lexical-functional grammar*. Oxford University Press.
- Gerot, L., & Wignell, P. (1994). *Making sense of functional grammar* (pp. 192-217). Cammeray, NSW: Antipodean Educational Enterprises.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Gül Yayınevi.
- Güneş, F. (2013). Dilbilgisi öğretiminde yeni yaklaşımlar. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(7), 71-92.
- Halliday, M., A., K. (1994). *An introduction to functional grammar (2nd edition)*. Edward Arnold.

- Halliday, M., A., K. & Matthiessen, C. M. (2013). *Halliday's introduction to functional grammar*. Routledge.
- Hasan, R. (1989). *Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Oxford University Press.
- Heeyeon K. & Choonghyun L. (2020). Effects of focus on form instruction through listening in blended learning on the development of grammar and listening skills. *English Studies*, (20), 662-691.
- Hirik, S. (2017). Gibi biçimbiriminin işlevsel dil bilgisi bakımından çok işlevli görünümü. *Karadeniz Araştırmaları*, (53), 205-222.
- İşcan, A. (2007). İşlevsel dil bilgisinin Türkçe öğretimindeki yeri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 253-258.
- Karagöz, M. ve Oryaşın, U. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerinin metinlerle ilişkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 187-194.
- Kay, M. (1979). Functional grammar. In *Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society* (p. 142-158). Linguistic Society of America.
- Kılınç, O. (2024). İşlevsel dilbilgisi açısından Türkçede çokluk kategorisi. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (14), 543-554.
- Larsen Freeman, D. (2001). *Teaching Grammar*. In Marianne Celce-Murcia (Eds.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (p. 251-266). Heinle & Heinle Thomson Learning.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook (2nd ed)*. Sage.
- Murcia, C. M., & Freeman, L. D. (1999). *The Grammar Book: An ESL/EFL Teacher's Course (2nd ed.)*. Heinle and Heinle.
- Musaoğlu, M. (2003). Türkçe'nin işlevsel dilbilgisi ve metin kompozisyonu. *Dil Dergisi*, (120), 22-49.
- Myhill, D. & Watson, A. (2014). The role of grammar in the writing curriculum: A review of the literature. *Child Language Teaching and Therapy*, 30(1), 41-62.
- Neuman, L. W. (2007). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nitel ve nicel yaklaşımlar*. S. Özge (Çev.). Yayın Odası.
- Nichols, J. (1984). Functional Theories of Grammar. *Anthropol*, (13), 97-117.
- Pike, K. L. (1982). *Linguistic Concepts: An Introduction to Tagmemics*. University of Nebraska Press.
- Polatcan, F. (2014). Kavram haritalarının Türkçe dersinin öğretiminde öğrenci başarısına etkisiyle ilgili öğrenci görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 1-15.



- Saat, H., Kanmaz, F. E., ve Kılıçaslan, S. (2024). Yabancılara Türkçe öğretiminde işlevsel dil bilgisinin dört temel dil becerisiyle ilişkisi. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 7(1), 209-235.
- Steinlen, A. K. (2017). The development of English grammar and reading comprehension by majority and minority language children in a bilingual primary school. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 7(3), 419-442.
- Thompson, G. (2013). *Introducing functional grammar*. Routledge.
- Tuzcu, K. ve Biçeryen, E. (2022). Yabancı dil öğretiminde bir yöntem olarak işlevsel dil bilgisinin kullanımı. *Türk Dünyası ve Türkçe Öğretimi*, 1(2), 75-92.
- Van Manen, M. (2007). Phenomenology of practice. *Phenomenology ve Practice*, 1(1), 11-30.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı Dilbilim Terimler Sözlüğü*. Multilingual.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

**Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı:**

1. yazar katkı oranı: %100

**Çıkar Çatışması Beyanı:**

Herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

**Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı:**

Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

**Etik Kurul Onayı:**

Sakarya Üniversitesi Rektörlüğü, Tarih: 07.06.2024, Sayı: E-61923333-050.99-368567

**Extended Abstract**

The units that make up a language have a functional and a semantic function. In foreign language teaching, not even explaining to the learners why grammatical structures are taught or should be taught is to explain the semantic function of that structure. The reason of this is directly related to the most commonly known or used function of the grammatical structure. For example, when explaining the verb proficiency:

“He can play the baglama very well.” is explained as the structure we should use when we need to talk about “an individual's abilities”.

The sentence “Can I go to the restroom?” should be used to mean “asking permission” and learners need to be taught to express permission.

Therefore, unlike native language speakers, in teaching Turkish as a foreign language, functional knowledge should be taught in addition to grammar. Because in native language acquisition, the individual acquires these functions over time in the society he/she is born into. In foreign language teaching, on the other hand, it is necessary to teach the function or functions of the grammatical structure in addition to its form.

Grammatical structures may have multiple functions. The aim of this study is to determine how many of these functions should be taught and what functions they should be. In line with this purpose, the research question of the study is as follows:

1. How many functions of grammatical structures should be taught at A2 level in teaching Turkish as a foreign language?
2. Which functions of the grammatical structures should be taught at A2 level in teaching Turkish as a foreign language?
3. What are the grammatical structures at A2 level in teaching Turkish as a foreign language?

This study aims to reveal the views of instructors on the functions of grammatical structures at A2 level in teaching Turkish as a foreign language. The research was designed applying qualitative research method. Phenomenology was adapted as one of the qualitative research designs in the study.

The study group consists of 26 instructors with at least 3 years of experience teaching Turkish as a foreign language. Among them, 4 instructors have 3 years of experience, 5 have 4 years, 3 have 4 years, 3 have 6 years, 4 have 7 years, 3 have 8 years, 1 have 9 years, and 3 have ten or more years of experience. 5 have completed their doctorate degrees, 6 are pursuing their doctorate studies, 8 have completed their master's degree, and 7 are currently pursuing master's degrees. Additionally, 11 instructors graduated from the Department of Turkish Language Teaching, while 15 graduated from the Department of Turkish Language and Literature.

In line with the purpose of the study, data were collected using a semi-structured interview form. This form, developed by the researcher in accordance with the purpose of the study, was reviewed by three experts, and the form was revised based on their suggestions. The finalized questions in the semi-structured interview form are as follows.

Based on the grammatical structures in the A2 level textbook of Yeni Istanbul Turkish for International Students series and the order of these structures in the book, 16 grammatical structures were analyzed. The instructors were asked the following questions:

How many functions do you explain separately for these 16 grammatical structures?

What are these functions?

Can you explain with examples?

The form was given to the instructors one week before the interview to allow them time to reflect on the questions, review their notes, or prepare additional notes if needed.

During the interviews, permission was obtained from the instructors and the interviews were audio-recorded. In the interview, the functions were discussed in more detail with the instructors and they were asked to give an example for each function in order to enhance understanding. The interviews lasted between 10 and 25 minutes. Content analysis was used to analyze the data.

According to the results of the study, the maximum number of functions identified for the 16 grammatical structures at the A2 level was 54. These grammatical structures were taught between 1 and 7 functions. The grammatical form with the highest number of function was

“present simple”. Secondly, “the modal verb of ability” followed with 6 function. The “intensifying adjective” was taught with 5 functions. There are 4 grammatical structures taught with 4 functions: “imperative mood”, “indefinite past tense”, “construction suffix (-Ilk)”, and “conjunctions (hem ... hem, ne ... ne, ya ... ya)”. 3 grammatical structures were taught with 3 functions: “subjunctive mood”, “with” and “future tense”. 4 grammatical structures were taught with 2 functions: “construction suffix (-II)”, “-DIr”, “adverbial verb (-mAdAn)” and “adverbial verb (-Ip)”. 2 grammatical structures were taught with 1 function: “definite past tense” and “construction suffix (-sIz)”.

During the interviews, instructors stated that the number of functions they teach may vary depending on the class’s readiness, language level and students’ mother tongues. For this reason, this study aimed to compile a comprehensive pool of functions that can be taught at A2 level.

## TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENEN B2 DÜZEYİNDEKİ ÖĞRENCİLERİN ALICI DİL BECERİSİ ÖZ YETERLİK ALGISI\*

*Araştırma Makalesi*

Rabia DEMİRKOL\*\* / Merve SUROĞLU SOFU\*\*\*

**Geliş Tarihi:** 14.05.2024 | **Kabul Tarihi:** 19.09.2024 | **Yayın Tarihi:** 23.12.2024

**Özet:** Bu çalışmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B2 dil düzeyindeki öğrencilerin alıcı dil becerisi öz yeterlik algısını tespit etmek amaçlanmıştır. Çalışmanın evreni bir vakıf üniversitesinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı öğrenciler, örnekleme ise B2 dil düzeyindeki 60 öğrenci olarak belirlenmiştir. Araştırmanın yöntemi açıklayıcı karma desendir. Araştırmada elde edilen nicel veriler SPSS ile analiz edilmiş ve nitel veriler için odak görüşmeler ile gerçekleştirilmiştir. SPSS için bağımsız örneklemlerde t testi ve tek yönlü ANOVA testi kullanılmıştır. Araştırma Varışoğlu ve Sevim'in (2022) "Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için alıcı dil becerisi öz yeterlik algısı" ölçeğindeki anlama-fark etme maddeleriyle sınırlandırılmıştır. Öğrencilerin büyük bir kısmı resmî veya özel görüşmelerde Türkçe kalıp ifadeleri anlayabildiklerini belirtmiştir. Bu bulgu, B2 seviyesindeki öğrencilerin resmî ve özel ortamlarda Türkçe kalıp ifadeleri kullanmada kendilerini oldukça yeterli hissettiklerini göstermektedir. Öğrencilerin bir kısmı kalıp ifadeleri çoğu zaman anlayabildiğini, az bir kısmı bazen anlayabildiğini, çok az bir kısmı ise nadiren anlayabildiğini ve çok az bir kısmı da hiçbir zaman anlayamadığını belirtmiştir. Öğrencilerin oldukça yeterli hissettikleri beceriler; kalıp ifadeleri anlama, günlük hayattaki temel kelimeleri anlama, ses tonundan hareketle soru ifadelerini anlama, metinde/konuşmadaki olumlu ve olumsuz cümleleri ayırt etme, görsellerde belirli bilgileri seçme, metin/konuşmadaki duygu ifadelerini anlama, metin/konuşmanın konusunu anlama, metin/konuşmanın ana fikrini anlama, beden dili ile verilen mesajı anlama olarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin yeterince yeterli hissetmedikleri beceriler; sorun çözümüne yönelik metin ya da konuşmaları anlama, metin/konuşmadaki duygu ifadelerini anlama, görsellerde belirli bilgileri seçme, metin/konuşmanın konusunu anlama, metin/konuşmanın ana fikrini anlama, ses tonlamalarıyla verilen mesajı anlama olarak tespit edilmiştir. Sonuç olarak araştırmanın bulguları, katılımcıların Anlama-Fark Etme ortalama öz yeterlik algı puanlarının cinsiyet, yaş, gelinen coğrafya, ana dil ve dil ailesi gibi demografik değişkenlerden etkilenmediğini göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Alıcı dil becerisi, B2 dil yeterliği, öz yeterlik algısı, Türkçe dil becerileri, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi.

### PERCEPTION OF RECEPTIVE LANGUAGE SKILL SELF-EFFICACY OF B2 LEVEL STUDENTS LEARNING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE


*Research Article*

**Received:** 14.05.2024 | **Accepted:** 19.09.2024 | **Published:** 23.12.2024

**Abstract:** In this study, it was aimed to determine the perception of self-efficacy in receptive language skill of B2 level students who learn Turkish as a foreign/second language. The sample of the study was determined as foreign students learning Turkish as a foreign language at a foundation university and the sample was 60 students at B2 language level. The method of the study is exploratory mixed design. The quantitative data obtained in the study were analyzed with SPSS and focus interviews were conducted for qualitative data. Independent samples t-test and one-way ANOVA test were used for SPSS. The study was limited to the comprehension-discernment items in Varışoğlu and Sevim's (2022) "Perception of self-efficacy in receptive language skills for learners of Turkish as a foreign language" scale. Most of the students stated that they could

\* Bu çalışma 17-19 Şubat 2024 tarihlerinde gerçekleştirilen "10. Uluslararası Paris Sosyal ve Beşeri Bilimler Kongresi"nde sözlü olarak sunulan bildiriden hareketle hazırlanmıştır.

\*\* Öğr. Gör.; İstanbul Nişantaşı Üniversitesi; [demirkolrabiaa@gmail.com](mailto:demirkolrabiaa@gmail.com)  0000-0003-0998-7393

\*\*\* Dr. Öğr. Üyesi; İstanbul Nişantaşı Üniversitesi, Rektörlük, Türk Dili Bölümü; [merve.suroglusofu@nisantasi.edu.tr](mailto:merve.suroglusofu@nisantasi.edu.tr)  0000-0001-9101-8211

understand Turkish phrases in formal or private conversations. This finding shows that students at level B2 feel quite competent in using Turkish phrases in formal and private settings. Some of the students stated that they could understand the phrases most of the time, a few of them could understand them sometimes, a very small number of them could understand them rarely and a very small number of them could not understand them at all. The skills that the students felt quite proficient in were; understanding phrases, understanding basic words in daily life, understanding question expressions based on tone of voice, distinguishing between positive and negative sentences in text/speech, selecting specific information in visuals, understanding expressions of emotion in text/speech, understanding the topic of the text/speech, understanding the main idea of the text/speech, understanding the message given through body language. The skills that the students did not feel sufficiently competent were; understanding the texts or speeches for problem solving, understanding the expressions of emotion in the text/speech, selecting specific information in the visuals, understanding the topic of the text/speech, understanding the main idea of the text/speech, and understanding the message given by voice intonations. In conclusion, the findings of the study show that the mean self-efficacy perception scores of the participants in Comprehension-Detection are not affected by demographic variables such as gender, age, geography of origin, mother tongue and language family.

**Keywords:** B2 language proficiency, perception of self-efficacy, receptive language skills, teaching Turkish as a foreign language, Turkish language skills.

## Giriş

Öz yeterlik, bir kişinin bir ortamda ne kadar iyi performans göstereceğine dair en güçlü motivasyonel belirleyicilerden biridir. Bir kişinin öz yeterliği, kişisel çabası, gayreti, strateji geliştirme yeteneği eğitim durumlarındaki başarının en güçlü belirleyicisidir. Öz yeterlik Bandura'ya göre; bireyin herhangi bir konuda bir performans sergileyebilmek için kendi kapasitesini kullanabilmesine, davranışları üzerinde kontrol yeteneğine sahip olmasına; gerekli etkinlikleri organize ederek hayata geçirebilmeyi başarıyla yapma kapasitesine sahip olup olmadığına dair kendi yargısına “öz yeterlik” denir (Bandura, 1982). Lunenburg'a (2011'den akt. Redmond, 2015) göre ise öz yeterlik öz saygının eyleme özgü bir versiyonu olarak düşünülmüştür. Kişinin kendisine yönelik öz saygı geliştirmedikçe öz yeterlik algısı da oluşturamayacağı söylenebilir.

Kendini yeterli görmeme durumu ise öz saygının eyleme dönüşmemesi anlamına gelmektedir. Gecas'a göre (2004), insanlar başlangıçtaki inançlarını doğrulayacak şekilde davrandığından öz yeterlik kendini doğrulayan bir işlev olarak görülmektedir.

Yabancı dil sınıf ortamları, öğrencilerin öz yeterlik algılarının geliştirilmesi bakımından verimlidir. Yabancı dil eğitimi, öğrencileri yeni deneyimler edinmeye zorlar. Yeni kültürel uygulamaları kendi kültürel varlıklarıyla bütünleştirmeyi ve özümsemeyi düşünmelerini sağlar. Kültürel uygulamaların özümsemesine ek olarak yabancı dil öğrenmenin ilgili olduğu başka durumlar da bulunmaktadır. Bir dil öğrenmenin özellikle risk alma ile ilişkili olduğu da tanımlanmıştır. Bir öğrencinin öz yeterliği ile ilgili utanç, itibar ya da kaygı durumları oluşması ortaya çıkabilecek sonuçlardır (Horwitz, 1990).

Dil öğrencilerinin yabancı dilde söylemek istediklerini ifade etmedeki yetersizlikleri ve hata yaptıklarında öğretmenlerinden aldıkları dönütler dil öğrencisini başarısızlık duygusuyla karşı karşıya bırakabilir. Bireylerin bir dili öğrenmeyi kolay bulmamaları, başarı beklentilerinin düşük olması dil öğrenimi için motivasyon eksikliğine yol açmaktadır. Ayrıca ilginç bir şekilde yabancı dil öğrenmek okuldaki diğer konuları öğrenmekten farklıdır.

Matematik ve fen bilimlerine dair ön yargılar olsa da, yabancı dil dersleri genellikle öğrencilerin önceki akademik geçmişleri ve kültürleriyle daha yakından ilişkilidir (Gardner, 2001). Dolayısıyla yabancı dil öğreniminde sınıf içi etkinliklere ek olarak sosyal becerileri geliştiren etkinliklere de ihtiyaç duyulur.

Öğrencilerin bir dilin nasıl öğrenilmesi gerektiğine veya kimin başarılı olabileceğine dair inançları, öz yeterliklerini ve başarılarını veya başarısızlıklarını etkileyebilir. Bu nedenle öğrencilerin dil öğrenimi için öz yeterlikleri ve nitelikleri diğer alanlardan çok farklı olabilir.

Alıcı dil, başka bir kişinin konuşma diline uygun şekilde yanıt vermeyi ifade eder (Grow ve LeBlanc, 2013). Alıcı dil kavramı genellikle ana dili edinimi kapsamında incelenmiştir. Özellikle bilişsel ve psiko-dilbilimsel analizler aracılığıyla çocukların dinleme ve okuma yeteneklerinin nasıl geliştiğine odaklanılmıştır (Buyl, 2010). Alıcı dil becerileri, ana dilin edinimiyle doğal bir şekilde başlamaktadır. Ancak bütün çocuklarda alıcı dil becerileri aynı oranda gelişmemektedir.

Alıcı dil bağlamında, çocuklar genellikle kelimelerin anlamlarını anlama yeteneğine sahiptir. Ayrıca, kendileriyle iletişim kurulduğunda basit yönergeleri anlayabilir ve söylenenleri kavrayabilirler (Bayhan ve Artan, 2005; Deniz, 2017). Ana dilinin kullanımındaki beceriler, ikinci dilin öğrenilme sürecini olumlu yönde etkileyebilir (Ergül, 2012; Yazıcı ve Temel, 2011).

Dil ediniminde olduğu gibi herhangi bir yabancı dilin öğretiminde de alıcı dil ve üretici dil kavramlarından bahsedilmektedir. Yabancı dil öğretiminde alıcı görevinde bulunan kişi “sözlü kavrama” ve “okuduğunu kavrama” işlemlerini gerçekleştirmektedir. Anlama ve kavrama ise dilin işlenmesi yoluyla iletilen yazılı veya sözlü mesajın alınması olarak tanımlanabilir (Gass ve Selinker, 2008, s. 376).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ortak bir çerçeve metin sunması açısından büyük önem taşıyan Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (Avrupa Konseyi, 2020) okuma ve dinleme eylemine dâhil olan kişileri alıcı olarak kabul etmektedir. Bu nedenle bu araştırma için iletişim sırasında alıcı konumunda bulunan öğrencilerin öz yeterlik algılarını tespit etmenin önemli olduğu düşünülmektedir.

Alan yazını incelendiğinde bu alanda yapılmış çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. Varışoğlu ve Sevim (2022) dışında Şengül (2018) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için Tschannen Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen, Çapa ve arkadaşları (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği”ni kullanarak bir araştırma yapmış ve öğreticilerin öz yeterlik algılarının mezun olunan lisans programı, öğrenim düzeyi ve deneyim süresine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Bunun dışında literatürdeki çalışmalar büyük oranda İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgilidir. Bu nedenle son yıllarda geliştirilen geçerli ve güvenilir bir ölçeğin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öz yeterlik algıları bağlamında kullanımına ihtiyaç duyulmuştur.

## 1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B2 dil düzeyindeki öğrencilerin alıcı dil becerisi öz yeterlik algısını tespit etmeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın problem cümlesi

“Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B2 dil düzeyindeki öğrencilerin alıcı dil becerisi öz yeterlik algısı ne düzeydedir?” şeklinde belirlenmiştir. Araştırma soruları şu şekilde belirlenmiştir:

1. Anlama-Fark Etme ortalama öz yeterlik algı puanları, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark göstermekte midir?
2. Anlama-Fark Etme ortalama öz yeterlik algı puanları yaş değişkeni açısından anlamlı bir fark göstermekte midir?
3. Anlama-Fark Etme ortalama öz yeterlik algı puanları gelinen coğrafya değişkeni açısından anlamlı bir fark göstermekte midir?
4. Anlama-Fark Etme ortalama öz yeterlik algı puanları ana dil değişkeni açısından anlamlı bir fark göstermekte midir?
5. Anlama-Fark Etme ortalama öz yeterlik algı puanları dil ailesi değişkeni açısından anlamlı bir fark göstermekte midir?

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırmanın Deseni

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B2 dil düzeyindeki öğrencilerin alıcı dil becerisi öz yeterlik algısını belirlemek amacıyla yürütülen bu çalışmada, araştırmanın yapısına uygun olarak karma yöntem kullanılmıştır. Nicel ve nitel verilerin etkin biçimde toplanarak analiz edilmesinde karma yöntemin tercih edilmesinin sebebi, tek başına kullanıldıklarında olası zayıf yönlerin bertaraf edilmesine ve daha güvenilir sonuçlar elde edilmesine imkân sağlamasıdır (Creswell ve Plano Clark, 2014, s. 209). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B2 dil düzeyindeki öğrencilerin alıcı dil becerisi öz yeterlik algısını tespit etmeye yönelik olarak hem nicel hem de nitel sonuçlara açıklama getirebilmek amacıyla karma yöntem içerisinde yer alan açılımlayıcı sıralı desen kullanılmıştır. (Creswell, 2017). Araştırmada önce nicel veriler toplanmış; analiz yapılmış ve durum açıklanmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında ise nitel verilerin elde edilmesine yönelik olarak 60 öğrenciyle odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir.

### 2.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma grubunu; 2023-2024 akademik yılında İstanbul Nişantaşı Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nin (TÖMER) Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi B2 seviyesi öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın evreni İstanbul Nişantaşı Üniversitesi olarak belirlenmiş olup örneklem B2 dil düzeyindeki 60 öğrenciden oluşturulmuştur. Uygulamalar İstanbul Nişantaşı Üniversitesinin Maslak Kampüsünde bulunan TÖMER'de gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya toplamda 38 kadın, 22 erkek katılmıştır. Katılımcıların düzeyi, Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metnine (Avrupa Konseyi, 2020) göre B2 seviyesi, yani orta düzeydedir. Orta seviye Yabancı Dil Olarak Türkçe öğrenenlerin seçilme nedeni dilsel yeterliklerin orta seviyede daha belirgin olarak gelişmekte olmasıdır. Katılımcılar, kadınlardan ve erkeklerden oluşan yaşları 17-41 arasında kişilerdir. Katılımcılar Türkçeyi daha önceki yaşamlarında hiç kullanmamışlardır. Çalışma sırasında katılımcılar, hâlihazırda sürmekte olan Türkçe kursuna devam etmektedirler. Katılımcılara ait cinsiyet, yaş

ve uyruk bilgileri Tablo 1, 2 ve 3'te gösterilmiştir. Araştırmaya katılan tüm öğrenciler Asya ve Afrika kökenlidir. Öğrencilerin yaş ortalaması 24 olarak tespit edilmiştir.

**Tablo 1**

*Dil Kullanıcılarının Cinsiyetine Dair Elde Edilen Veriler*

Cinsiyet	f
Kadın	38
Erkek	22

Araştırmaya B2 dil düzeyinde 60 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin 22'si erkek (%36,7), 38'i kadındır (%63,3).

**Tablo 2**

*Dil Kullanıcılarının Yaş Aralığına Dair Elde Edilen Veriler*

Yaş Aralığı	f
17-25	42
26-35	13
35+	5

Araştırmaya katılan 60 öğrencinin 42'si 17-25 aralığında; 13'ü 26-35 aralığında ve 5'i ise 35 yaş ve üstü olduğunu ifade etmiştir. Katılımcıların yaş aralığına dair elde edilen verilerin oransal karşılığı 17-25 yaş aralığı için %70; 26-35 yaş aralığı için %21,7 ve 35 yaş üstü için %8,3 olarak saptanmıştır.

**Tablo 3**

*Dil Kullanıcılarının Uyuşuna Dair Elde Edilen Veriler*

Uyruk	f
İran	22
Kazakistan	10
Mısır	6
Sudan	4
Suriye	3
Irak	2
Özbekistan	2
Rusya	2
Afganistan	1
Azerbaycan	1
Cezayir	1
Çad	1
Gabon	1
Libya	1
Lübnan	1
Tayvan	1
Tunus	1
<b>Toplam</b>	<b>60</b>



Araştırmaya katılan öğrencilerin 22'si İranlı, 10'u Kazak, 6'sı Mısırlı, 4'ü Sudanlı, 3'ü Suriyeli, 2'si Iraklı, 2'si Özbek ve 2'si Rus'tur. Ayrıca Afganistan, Azerbaycan, Cezayir, Çad, Gabon, Libya, Lübnan, Tayvan ve Tunus'tan 1'er öğrenci vardır.

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışma kapsamında, öğrencilerin alıcı dil becerisi öz yeterlik algısını ölçmek amacıyla Varışoğlu ve Sevim (2022) tarafından geliştirilen "Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Alıcı Dil Becerilerine İlişkin Öz Yeterlik Algıları Ölçeği" seçilmiş ve uygulanmıştır. Ölçek, öğrencilerin dil becerilerini kapsayan çeşitli alanlardaki değerlendirmeleri içermektedir. Ölçeğin güvenilirlik düzeyini belirlemek amacıyla Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. 108 yabancı uyruklu üniversite öğrencisine uygulanan ölçeğin çalışmada kullanılan maddelerinden oluşan bölümünün Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ,87 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Veri toplama aracı olarak kullanılacak ölçek için gerekli izinler alınmıştır.

Araştırmanın nitel yönüne dair veriler ise odak grup görüşmeleri ile elde edilmiştir. İstanbul Nişantaşı Üniversitesi Türkçe Uygulama ve Araştırma Merkezinden gerekli izinler alındıktan sonra, 2023-2024 öğretim yılı güz döneminde İstanbul Nişantaşı Üniversitesi TÖMER'de Türkçe öğrenen B2 seviyesindeki tüm derslere devamlılığı olan 60 kişi çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Tüm katılımcılardan araştırmada yer alma konusunda yazılı onam alınmıştır. Öğrencilerin demografik bilgileri kaydedilmiştir. Çalışmada kullanılan ölçek, B2 kurunun tamamlanması sonrasında uygulanmıştır. Kullanılan ölçekteki sorular; Türkçe kalıp ifadeleri anlama, günlük hayata ilişkin temel kelimeleri anlama, ses tonundan hareketle soru ifadelerini anlama, okuma/dinleme sırasında temel soru kalıplarını fark etme, metinde/konuşmada yer alan olumlu ve olumsuz cümleleri ayırt etme, sorun çözümüne ilişkin metin ya da konuşmaları anlama, grafik/tablo/resim benzeri görsellerde belirli bilgileri seçebilme, metin/konuşmadaki duygu ifadelerini anlayabilme, metin/konuşmanın konusunu anlayabilme, metin/konuşmanın ana fikrini anlayabilme, beden dili ile verilen mesajı anlayabilme, ses tonlamalarıyla verilen mesajı anlayabilme, içerik ve biçim özelliklerinin metne yaptığı katkıyı fark edebilme, okunan/dinlenen bir haberdeki bilgileri ayırt edebilme, vurgunun ne anlama geldiğini fark edebilme, okuma/dinleme sırasında anahtar kelimeleri fark edebilme, formda geçen yönergeleri anlayabilme başlıklarına dair öz yeterlik algısını tespit edebilmeyi hedeflemektedir.

Odak grup görüşmeleri kapsamındaki sorular araştırmacılar tarafından oluşturulmuş ve üç alan uzmanının tamamı tarafından onaylanmıştır. Sorular "Günlük konularda yapılan Türkçe sohbetlerde kendinizi rahat ifade edebildiğinizi düşünüyor musunuz?", "Metinlerde veya dinleme sırasında olumlu ve olumsuz ifadeleri fark edebiliyor musunuz?", ve "Vurgulu bir şekilde söylenen şeyleri diğerlerinden ayırabiliyor musunuz?" olarak belirlenmiştir.

Katılımcılardan görüşme esnasında bireysel öz yeterlik algısına dair geri bildirimler alınmıştır. Toplantıda çalışmayı yürüten araştırmacılar hazır bulunmuş, toplantı süresince katılımcılara müdahalede bulunulmamış ve katılımcıların serbest etkileşime girerek fikirlerini beyan etmeleri desteklenmiştir. Görüşme boyunca ses kaydıyla belgelenen geri bildirim, şahsi fikir, öneri ve görüşler değerlendirilerek bulgular başlığı altında nitel verilerin analizi şeklinde

rapor edilmiştir. Nitel verilerin analizi sonucunda çıkarımlarda bulunulmuştur. Nitel verilerin değerlendirilmesinde ise betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır.

Odak grup görüşmesinde;

- Öğrencilerin gündelik hayatlarında Türkçenin kalıp sözleri, sesli ifadeleri ve duygu ifadelerini anlamaya yönelik özyeterlik algısı sorgulanmış,
- Okunan ya da dinlenen bir olayın anlatımındaki temel olayı çözümleyebilmedeki öz yeterlik algısına dair geri bildirimleri alınmış,
- Derslerin öz yeterlik algısını geliştirecek şekilde nasıl daha iyi olabileceğine dair fikirleri sorularak not edilmiştir.

## 2.4. Verilerin Analizi

Nicel veriler, SPSS paket programı ile analiz edilerek alıcı dil becerisi öz yeterlik algısının istatistiksel bir değerlendirmesi yapılmıştır. SPSS için bağımsız örneklemelerde t testi ve tek yönlü ANOVA testi kullanılmıştır. Nitel veriler ise ses kaydı ile elde edilmiş ve ardından yazıya aktarılarak betimsel analiz yoluyla detaylı bir şekilde incelenmiştir. Son olarak ölçekte yer alan sorulara verilen yanıtlar ile odak grup çalışmasında katılımcılardan alınan geri bildirimler birlikte analiz edilmiş ve öğrencilerin öz yeterlik algılarına dair çıkarımlar ortaya konmuştur.

## 3. Bulgular

### 3.1. Birinci Araştırma Sorusu ile İlgili Elde Edilen Bulgular

Katılımcıların Anlama-Fark Etme ortalama öz yeterlik algı puanlarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark gösterip göstermediğinin anlaşılabilmesi için gruplara ait ortalama algı puanları bağımsız örneklemelerde t testi ile karşılaştırılmış ve elde edilen bulgular aşağıda gösterilmiştir.

**Tablo 4**

*Birinci Araştırma Sorusuna Dair Elde Edilen Bulgular*

Cinsiyet	f	Ort.	SD	t	Sig.
Erkek	22	70,36	9,292	,617	,54
Kadın	39	68,82	9,434		

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların Anlama-Fark Etme ortalama öz yeterlik algı puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Diğer bir ifadeyle kız ve erkek katılımcıların Anlama-Fark Etme öz yeterlik algı puanları birbirine benzerdir.

### 3.2. İkinci Araştırma Sorusu ile İlgili Elde Edilen Bulgular

Katılımcıların Anlama-Fark Etme ortalama öz yeterlik algı puanlarının yaş değişkeni açısından anlamlı bir fark gösterip göstermediğinin anlaşılabilmesi için gruplara ait ortalama algı puanları Tek Yönlü Anova testi ile karşılaştırılmış ve elde edilen bulgular aşağıda gösterilmiştir.

**Tablo 5***İkinci Araştırma Sorusuna Dair Elde Edilen Bulgular*

Yaş Grupları	f	Ort.	SD	F	Sig.
17-25	43	69,70	9,028	,1438	,246
26-34	13	66,38	10,054		
35 ve üzeri	5	74,40	9,290		

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların Anlama-Fark Etme ortalama öz yeterlik algı puanları arasında yaş değişkeni açısından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Diğer bir ifadeyle farklı yaş gruplarına ait ortalama Anlama-Fark Etme öz yeterlik algı puanları birbirine benzerdir.

**3.3. Üçüncü Araştırma Sorusu ile İlgili Elde Edilen Bulgular**

Katılımcıların Anlama-Fark Etme ortalama öz yeterlik algı puanlarının gelinen coğrafya değişkeni açısından anlamlı bir fark gösterip göstermediğinin anlaşılabilmesi için gruplara ait ortalama algı puanları bağımsız örneklemelerde t testi ile karşılaştırılmış ve elde edilen bulgular aşağıda gösterilmiştir.

**Tablo 6***Üçüncü Araştırma Sorusuna Dair Elde Edilen Bulgular*

Coğrafya	f	Ort.	SD	t	Sig.
Afrika	15	69,80	7,849	,200	,842
Asya	46	69,24	9,846		

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların Anlama-Fark Etme ortalama öz yeterlik algı puanları arasında gelinen coğrafya değişkeni açısından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Diğer bir ifadeyle Afrika ve Asya'dan gelerek Türkçe öğrenen öğrencilerin ortalama Anlama-Fark Etme öz yeterlik algı puanları birbirine benzerdir.

**3.4. Dördüncü Araştırma Sorusu ile İlgili Elde Edilen Bulgular**

Katılımcıların Anlama-Fark Etme ortalama öz yeterlik algı puanlarının ana dil değişkeni açısından anlamlı bir fark gösterip göstermediğinin anlaşılabilmesi için gruplara ait ortalama algı puanları Tek Yönlü Anova testi ile karşılaştırılmış ve elde edilen bulgular aşağıda gösterilmiştir.

**Tablo 7***Dördüncü Araştırma Sorusuna Dair Elde Edilen Bulgular*

Ana Dil	f	Ort.	SD	F	Sig.
Arapça	21	71,33	7,552	,838	,528
Türkçe	14	65,86	10,676		
Farsça	21	69,90	10,401		
Fransızca	1	60,00	.		
Rusça	3	72,00	6,000		
Çince	1	68,00	.		

Tablo 7 incelendiğinde katılımcıların Anlama-Fark Etme ortalama öz yeterlik algı puanları arasında ana dili değişkeni açısından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Diğer bir ifadeyle katılımcıların farklı ana dil gruplarına ait ortalama Anlama-Fark Etme öz yeterlik algı puanları birbirine benzerdir.

### 3.5. Beşinci Araştırma Sorusu ile İlgili Elde Edilen Bulgular

Katılımcıların Anlama-Fark Etme ortalama öz yeterlik algı puanlarının dil ailesi değişkeni açısından anlamlı bir fark gösterip göstermediğinin anlaşılabilmesi için gruplara ait ortalama algı puanları Tek Yönlü Anova testi ile karşılaştırılmış ve elde edilen bulgular aşağıda gösterilmiştir.

**Tablo 8**

*Dil Kullanıcılarının Ana Dillerinin Ait Oldukları Dil Ailesine Dair Elde Edilen Bulgular*

Dil Ailesi	f	Ort.	SD	F	Sig.
Hami-Sami	46	70,48	8,839	1,341	,269
Hint-Avrupa	14	65,86	10,676		
Çin-Tibet	1	68,00			

Tablo 8 incelendiğinde katılımcıların Anlama-Fark Etme ortalama öz yeterlik algı puanları arasında dil ailesi değişkeni açısından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Diğer bir ifadeyle katılımcıların ana dillerinin ait olduğu farklı dil ailesi gruplarına ait ortalama Anlama-Fark Etme öz yeterlik algı puanları birbirine benzerdir.

### 3.6. Öğrenci Odak Grup Görüşmeleri ile İlgili Elde Edilen Bulgular

Varışoğlu ve Sevim'in (2022) "Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için alıcı dil becerisi öz yeterlik algısı" ölçeği dışında basit rastgele örnekleme ile seçilen öğrencilerle odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Bu görüşmeler kapsamında öğrencilere "Günlük konularda yapılan Türkçe sohbetlerde kendinizi rahat ifade edebildiğinizi düşünüyor musunuz?" sorusu yöneltilmiştir. Ö12 "Kesinlikle hiçbir şekilde kötü hissetmiyorum. Türkiye'de dört yıldır yaşadığım için günlük sohbetlerle ilgili herhangi bir korkum olmuyor.", Ö1 "Günlük yapılan bütün sohbetlerde kendimi iyi ifade ediyorum. AVM'de veya okulda veya salonda (spor salonu) fark etmiyor.", Ö8 "Evet, iyi ifade ediyorum gibi sadece bazen çekiniyorum ama bazen." şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Ö7 "İstanbul'a ilk baş geldiğimde utanıyordum konuşmam diye ama artık bütün sohbetleri anlıyorum ve ben de sohbe katılabiliyorum." derken Ö18 "Hiçbir problem yaşamıyorum, öz güvenim tam" demiştir.

Bu ifadeler; Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin günlük konuşmalarda kendilerini ifade etme becerileri hakkında olumlu görüşler sunduğunu göstermektedir. Öğrenciler, Türkiye'de uzun süre yaşamının özgüven kazandırdığını ve sosyal ortamlarda rahatça iletişim kurabildiklerini belirtmişlerdir. Örneğin, bazıları çeşitli mekanlarda kendilerini iyi ifade ettiklerini ifade ederken, diğerleri başlangıçta yaşadıkları konuşma korkusunun zamanla aşıldığını vurgulamaktadır.

"Metinlerde veya dinleme sırasında olumlu ve olumsuz ifadeleri fark edebiliyor musunuz?" sorusuna ilişkin Ö2 "Konuşurken çok rahat çünkü şeyden, ııı, tondan, tonlamadan ve yüz ifadelerinden birinin olumlu mu olumsuz mu konuştuğunu duyuyorum görüyorum. Yazıda da

aynı şekilde, cümle olumsuz ise olumsuzluk eki –ma oluyor. Ama bazen ima olabiliyor. Yani metinde birisi orada yazan şeyin tersini kastedebiliyor bazen böyle olduğunda tam fark edemiyorum.” ifadelerini kullanmıştır. Ö19 “Hem metinlerde hem de dinlerken olumlu olumsuz her şeyi fark edebiliyorum bir problem yaşamıyorum.” derken Ö5 “Bence de herhangi bir zorluk yok, olumlu şeyleri ve olumsuz şeyleri fark ediyorum.” demiştir.

“Vurgulu bir şekilde söylenen şeyleri diğerlerinden ayırabiliyor musunuz?” sorusuna ise Ö10 “Tabii ki hemen fark ediyorum çünkü Türkler vurgu yaparken o kelimenin üzerinde duruyor. Uyarı gibi.” yorumunu yapmıştır. Ö16 “Normal bir tonda başlıyor diyelim ki bir konuşma, eğer sonra ton değişiyorsa oradaki vurguyu fark ediyorum.” derken Ö17 “Uzun yıllardır İstanbul’dayım, vurguyu fark etmekte bir sorun yaşamıyorum.” demiştir.

Bu veriler; Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin metinlerde ve dinleme sırasında olumlu-olumsuz ifadeleri ve vurguları ayırt etme yeteneklerini göstermektedir. Ö2, olumlu ve olumsuz ifadeleri tespit ederken tonlama, yüz ifadeleri ve olumsuzluk eklerini dikkate aldığını belirtirken, bazen imaların anlaşılmasında zorluk yaşadığını ifade etmiştir. Ö19 ve Ö5 ise genel olarak metinlerde ve dinlemede olumlu ve olumsuz ifadeleri ayırt etmede sorun yaşamadıklarını vurgulamaktadır. Vurgu konusunda da Ö10, Türklerin vurgu yaparken kelimenin üzerinde durduğunu ve bu sayede vurguları kolayca fark ettiğini belirtirken, Ö16 ve Ö17 de ton değişikliklerini takip edebildiklerini ifade etmişlerdir. Odak grup görüşmesinde elde edilen verilerden hareketle, katılımcıların B2 dil düzeyindeki öğrencilerden beklendiği üzere konuşma esnasında vurgu-tonlamalara dikkat ettiklerini ve vurgunun anlam üzerinde etkisi olduğunu fark ettiklerini söylemek mümkündür.

Odak grup görüşmeleri, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin alıcı dil becerilerine dair öz yeterlik algılarının yüksek olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin günlük sohbetlerde kendilerini ifade etme, olumlu ve olumsuz ifadeleri fark etme ve vurguyu ayırt etme konularında öz yeterlik algıları oldukça yüksektir. Bu kapsamda alıcı dil becerilerini geliştirmek için öğrencilere farklı türlerde metinler ve dinleme materyalleri sunulabilir. Öğrencilerin tonlama, yüz ifadeleri ve jestler gibi sözsüz iletişim ipuçlarını yorumlama becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılabilir. Buna ek olarak farklı sosyal ortamlarda sohbet etme imkânı sağlayarak öğrencilerin özgüvenlerini artırmaya yardımcı olunabilir.

## **Sonuç ve Öneriler**

Araştırmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B2 düzeyindeki öğrencilerin alıcı dil becerisi öz yeterlik algısı ölçülmüştür. Alıcı dil, “dil sisteminin anlaşılıp yorumlanması için başlatılan analitik bir süreç” olarak tanımlanmaktadır (Varışoğlu ve Sevim, 2022). Buna ek olarak alıcı dil, dilin ortaya koyduğu kodun anlaşılmasına ve yorumlanmasına da olanak sağlar (Yılmaz 2009’dan akt. Sezer, 2019). “Sözel uyaranların duyu-sinir ağı ve işitsel-algısal süreçler aracılığı ile alınması ve anlaşılması” (Karacan, 2000) da alıcı dilin başka bir tanımıdır.

Araştırmanın bulgularına göre katılımcıların “Anlama-Fark Etme” ortalama öz yeterlik algı puanlarının cinsiyet, yaş, gelinen coğrafya, ana dil ve dil ailesi gibi demografik

değişkenlerden etkilenmediğini göstermektedir. Araştırma sonuçlarını destekleyen çeşitli çalışmalar olduğu gibi (Ekinci, 2013; stner, vd., 2009), değişkenlerin etkilerinin varlığını desteklemeyen çalışmalar da (Korkut ve Babaoğlan, 2012) bulunmaktadır.

Laake ve Bridgett (2014; Molfese vd. 2010) olumlu duygusallığın veya ie dönüklük-dışa dönüklük faktörünün bir alt leği olan gülümseme ve kahkahanın (Morales vd., 2000) ok küçük çocuklarda (12-18 aylık) retken ve/veya alıcı kelime dağarcığı ile anlamlı ilişkisi olduğunu tespit etmiştir. Cornish ve Munir (1998) de yaptıkları bir araştırmada alıcı becerilere odaklanan iyileştirmenin geleneksel sözsel yöntemlerden daha etkili olabileceğini tespit etmiştir. Gelişim sırasında çocuklarda alıcı dil becerilerinin aynı oranda gelişmemesini açıklayacak net sebepler bulunmamaktadır. Ancak yapılan bazı araştırma sonuçları ile bu konuda çeşitli veriler elde edilmiştir. Strand ve arkadaşları (2011) utangaçlık-kaygılılık ile alıcı dil becerileri arasında okul öncesi dönemde tek yönlü bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

şengül (2018) yapmış olduğu bir araştırmada benzer sonuçlara ulaşmıştır. Aynı zamanda alan yazında, öğretmenlerin öz yeterlik algılarının, performansla elde edilen başarı ve öğrencilerin başarılarıyla ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Harrison vd., 1997; Tschannen Moran, Woolfolk Hoy, 2001). Araştırmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin öz yeterlik algılarının cinsiyete ve yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ancak mezun olunan lisans programı, öğrenim düzeyi ve deneyim süresine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlardan hareketle geliştirilen öneriler şu şekildedir:

- Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler için hazırlanan müfredat ve materyaller, demografik değişkenlerden bağımsız olarak tüm öğrencilere eşit fayda sağlayacak şekilde tasarlanabilir.
- Alıcı dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik daha etkili ğretim yöntemleri ve teknikleri araştırılarak eğitim süreçlerine entegre edilebilir.
- Utangaçlık, kaygı ve duygusal durumların alıcı dil becerileri üzerindeki etkisi göz önünde bulundurulacak dil ğretim süreçlerinde psikososyal destek sağlanabilir.
- Dışa dönüklük ve olumlu duygular geliştirme gibi kişisel özelliklerin öğrenme üzerindeki etkisini artırmak için daha motive edici ve destekleyici sınıf ortamları oluşturulabilir.
- Alıcı dil becerilerinin gelişiminde etkili olabilecek psikolojik, nörolojik ve pedagojik faktörler üzerine disiplinler arası araştırmalar teşvik edilebilir.
- Öğrencilerin alıcı dil becerilerini geliştirmek için geleneksel yöntemlerin yanı sıra oyun temelli, görsel-işitsel ve teknolojik araçlarla zenginleştirilmiş öğrenme yaklaşımları uygulanabilir.
- Bu çalışmada incelenen demografik değişkenlerin etkilerinin daha geniş bir katılımcı grubunda test edilmesi için ileri araştırmalar yapılabilir.
- Farklı kültürel ve dilsel arka planlara sahip öğrencilerin alıcı dil becerilerindeki öz yeterlik algılarının detaylı bir şekilde karşılaştırılabileceği uluslararası çalışmalar yürütülebilir.

## Kaynakça

- Avrupa Konseyi (2020). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni: öğrenme, öğretme ve değerlendirme (tamamlayıcı cilt)*. Council of Europe Publishing.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bayhan, P. ve Artan, İ. (2005). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. Morpa Kültür Yayıncılık
- Buyl, A. (2010). *The development of receptive grammar knowledge in English as a second language: a cross-sectional study*. (Unpressed Master Degree). Vrije Universiteit Brussel.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. M. Sözbilir (Çev. Ed.). Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları*. Y. Dede ve S. B. Demir (Çev. Ed.). Anı Yayıncılık.
- Cornish, K. M. & Munir, F. (1998). Receptive and expressive language skills in children with cri-du-chat syndrome. *Journal of Communication Disorders*, 31(1), 73-81.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J., ve Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of teachers' sense of efficacy scale. *Education and Science*, 30(137), 74-81.
- Deniz, M. E. (2017). *Erken çocukluk döneminde gelişim*. Pegem Yayıncılık.
- Ekinci, H. (2013). Öğretmen adaylarının özyeterlik algıları: Müzik, resim ve beden eğitimi. *Turkish Studies*, 8(3), 189-196.
- Ergül, E. (2012). *İkinci dil edinme ve kullanma*. Yargı Yayıncılık.
- Gardner, R. C. (2001). Integrative Motivation and Second Language Acquisition. Z. Dornyei, & R. Schmidt (Eds.). In *Motivation and Second Language Acquisition*. Publishing Company Ltd.
- Gass, S. & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: An introductory course (3rd ed.)*. Routledge.
- Gecas, V. (2004). Self-agency and the life course. J. T. Mortimer & M. J. Shanahan (Eds.). In *Handbook of the life course* (pp. 369-390). Springer Science & Business Media.
- Grow, L. & LeBlanc, L. (2013). Teaching receptive language skills: Recommendations for instructors. *Behavior analysis in practice*, 6, 56-75.
- Harrison, A. W., Rainer, R. K., Hochwarter W. A. & Thompson K. R. (1997). Testing the self-efficacyperformance linkage of social-cognitive theory. *The Journal of Social Psychology*, 137(1), 79-87.
- Horwitz, E. K. (1990). Attending to the affective domain in the foreign language classroom. S. S. Magnan (Ed.). In *Shifting the instructional focus to the learner* (pp. 15-33). Northeast Conference of Foreign Language Teachers.

- Karacan, E. (2000). Bebeklerde ve çocuklarda dil gelişimi. *Klinik Psikiyatri*, 3, 263-268.
- Korkut, K. ve Babaoğlan, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(16), 269-282.
- Laake, L., M. & Bridgett, D., J. (2014). Happy babies, chatty toddlers: Infant positive affect facilitates early expressive, but not receptive language. *Infant Behavior and Development*, 37(1). 29-32.
- Lunenburg, F. C. (2011). Expectancy theory of motivation: Motivating by altering expectations. *International Journal of Management, Business and Administration*, 15(1), 1-9.
- Molfese, V. J., Rudasill, K. M., Beswick, J. L., Jacobi-Vessels, J. L., Ferguson, M. C., & White, J. M. (2010). Infant temperament, maternal personality, and parenting stress as contributors to infant developmental outcomes. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56(1), 49-79.
- Morales, M., Mundy, P., Delgado, C. E. F., Yale, M., Neal, R., & Schwartz, H. K. (2000). Gaze following, temperament, and language development in 6-month-olds: A replication and extension. *Infant Behavior and Development*, 23(2), 231-236.
- Redmond, B. F. (2015). *Self-Efficacy and Social Cognitive Theory*. Web: <https://wikispaces.psu.edu> adresinden 10 Mayıs 2024 tarihinde alınmıştır.
- Sezer, B. N. (2019). *Gecikmiş dil ve konuşması bulunan çocukların alıcı ve ifade edici sözcük dağarcığının Türkçe ifade ve alıcı edici dil (tifaldi) testi ile belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi.
- Strand, P. S., Pula, K., Parks, C. D. & Cerna, S. (2011). Shyness–anxiousness and receptive language skills development in Spanish and English-speaking preschoolers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(6), 363-368.
- Şengül, K. (2018). Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin öz yeterlik algılarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 538-552.
- Tschannen Moran M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert M. ve Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 1-16.
- Varişoğlu, B. ve Sevim, O. (2022). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için alıcı dil becerisi öz yeterlilik algısı ölçeğinin geliştirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (28), 72- 92.
- Yazıcı, Z. ve Temel, F. Z. (2011). İkidilli ve tek dilli çocuklarda dil gelişimi okuma olgunluğu ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 145-158.
- Yılmaz, Ş. (2009). Erken Çocuklukta İletişim, Dil ve Konuşma. Y. (Ed.), *Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimi* içinde (ss. 63-82). Kriter Yayıncılık.



**Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı:**

1. yazar katkı oranı: %50

2. yazar katkı oranı: %50

**Çıkar Çatışması Beyanı:**

Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

**Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı:**

Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

**Etik Kurul Onayı:**

İstanbul Nişantaşı Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu, Tarih: 01.02.2024, Sayı: 20240201-19

**Extended Abstract**

Receptive language refers to responding appropriately to the spoken language of another person (Grow & LeBlanc, 2013). The concept of receptive language has often been studied in the context of heritage language acquisition. In particular, cognitive and psycholinguistic analyses have focused on how children's listening and reading abilities develop (Buyl, 2010). Receptive language skills begin naturally with the acquisition of the first language. However, not all children develop receptive language skills at the same rate. Laake and Bridgett (2014) found that positive emotionality (Molfese et al., 2010; Laake & Bridgett, 2014) or smiling and laughter, a subscale of the introversion-extroversion factor (Morales et al., 2000), were significantly associated with productive and/or receptive vocabulary in very young children (12-18 months). Cornish and Munir (1998) also found that remediation focusing on receptive skills may be more effective than traditional verbal methods. There are no clear reasons to explain why children's receptive language skills do not develop at the same rate during development. However, some studies have provided various data on this issue. Strand et al. (2011) found a unidirectional relationship between shyness-anxiety and receptive language skills in preschool period. Receptive language is defined as "an analytical process initiated to understand and interpret the language system" (Varışoğlu & Sevim, 2022). In addition, receptive language also enables the understanding and interpretation of the code revealed by language (Yılmaz 2009 as cited in Sezer, 2019). "Receiving and understanding verbal stimuli through the sensory-nerve network and auditory-perceptual processes" (Karacan, 2000) is another definition of receptive language.

This study aims to determine the perception of receptive language skill self-efficacy of B2 level students who learn Turkish as a foreign/second language. The research question of the study was determined as "What is the level of receptive language skill self-efficacy perception of B2 level students who learn Turkish as a foreign/second language?"

The study group of research consists of B2 level students of Istanbul Nişantaşı University Turkish Language Teaching as a Foreign Language Application and Research Center (TÖMER) in the 2023-2024 academic year. The participants consisted of 60 B2 level students from Istanbul Nişantaşı University.

Within the scope of this study, a scale was used to measure students' perception of self-efficacy in receptive language skills. "Turkish as a Foreign Language Learners' Self-Efficacy Perceptions Scale for Receptive Language Skills" developed by Varışoğlu and Sevim (2022)

was selected and applied as a scale. The scale includes assessments in various areas covering students' language skills. Necessary permissions were obtained for the scale to be used as a data collection tool. Data on the qualitative aspect of the study were obtained through focus group interviews. After obtaining the necessary permissions from Istanbul Nişantaşı University Turkish Language Application and Research Center, 60 participants who attended all the courses were selected as the study group out of a total of 60 B2 level students of Turkish from Istanbul Nişantaşı University TÖMER in the fall semester of the 2023-2024 academic year. Written informed consent forms were obtained from all participants to take part in the study. Demographic information of the students was recorded. The scale used in the study was applied after the completion of the B2 course. Quantitative data were analyzed with the SPSS package program and a statistical evaluation of the perception of self-efficacy in receptive language skills was made. For SPSS, independent samples t-test and one-way ANOVA test were used. Qualitative data were obtained through audio recording and then transcribed and analyzed in detail through descriptive analysis. Finally, the answers given to the questions in the scale and the feedback received from the participants in the focus group study were analyzed together to draw conclusions about students' self-efficacy perceptions.

According to the first research question of the study, the gender variable did not have a significant effect on the participants' average self-efficacy perception scores in Comprehension-Discernment. This shows that male and female participants' comprehension-discernment self-efficacy perception scores are similar to each other.

According to the findings of the second research question, the age variable also did not have a significant effect on the mean self-efficacy perception scores of the participants in Comprehending-Discerning. This shows that the participants belonging to different age groups have similar scores in Comprehension-Discernment self-efficacy perception.

The results of the third research question show that the geographical region of origin also does not have a significant effect on the mean self-efficacy perception scores of the participants in Understanding-Discerning. It can be said that the average Comprehending-Discerning self-efficacy perception scores of the participants from Africa and Asia are similar to each other.

According to the fourth research question, the mother tongue variable also did not have a significant effect on the participants' mean comprehension-discernment self-efficacy perception scores. This finding indicates that the mean Comprehending-Discerning self-efficacy perception scores of participants with different mother tongues are similar to each other.

Finally, the findings of the fifth research question show that language family also does not have a significant effect on participants' mean Comprehension-Discernment self-efficacy perception scores. It can be said that the average Comprehending-Discerning self-efficacy perception scores of the participants belonging to different language families are similar to each other.

The skills that the students felt quite competent were; Understanding pattern expressions, Understanding basic words in daily life, Understanding question expressions based on tone of voice, Distinguishing positive and negative sentences in text/speech, Selecting specific

information in visuals, Understanding expressions of emotion in text/speech, Understanding the subject of the text/speech, Understanding the main idea of the text/speech, Understanding the message conveyed by body language.

The skills that the students did not feel adequate enough were; Understanding texts or speeches for problem solving, Understanding expressions of emotion in text/speech (for some students), Selecting specific information in visuals (for some students), Understanding the topic of the text/speech (for some students), Understanding the main idea of the text/speech (for some students), Understanding the message conveyed by voice intonations.

## 19 VE 20. YÜZYILLARDA YABANCI DİLLERDE YAZILMIŞ TÜRKÇE ÖĞRETİMİ KİTAPLARINDA TÜRK LEHÇE VE AĞIZLARININ GÖRÜNÜMÜ

*Araştırma Makalesi*

Ayşe AFACAN SÜĞÜMLÜ\* / Hüseyin YILDIZ\*\*

**Geliş Tarihi:** 22.05.2024 | **Kabul Tarihi:** 23.09.2024 | **Yayın Tarihi:** 23.12.2024

**Özet:** “Lehçe” kavramı ve “Türk lehçelerinin sınıflandırılması” Türkçenin dikkat çeken tartışmalı konuları arasında yer almaktadır. Bu çalışmada “lehçe” kavramı ve “Türk lehçeleri” üzerinde durulmuştur. Tanzimat’tan Cumhuriyet’e yaklaşık yüz yıllık bir süreçte basılmış elli yabancılar Türkçe dil öğretimi kitabı taranmıştır. Bu kitaplar arasında Türkçenin lehçelerine dikkat çekenler ile bir derlem oluşturulmuştur. Bu derlemdeki kitaplar da lehçe bilgileri, terminoloji ve sınıflandırma yönüyle incelenmiştir. Bu kapsamda Anadolu sahasında konuşulan Türk lehçelerinin yabancıların yazdığı Türkçe dil öğretimi kitaplarında ne şekilde isimlendirildiği ve kitaplarda genel olarak Türk dillerinin nasıl sınıflandırıldığı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bunun yanı sıra derlemdeki kitaplar; Osmanlı Türkçesi, İstanbul Türkçesi, Tatar Türkçesi, Konstantinopolis Türkçesi vb. olarak da adlandırılan Türkiye Türkçesi lehçe isimlendirmesi ve lehçe sınıflandırması yönlerinden karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bu inceleme ile konunun hangi yıllarda basılmış kitaplarda yoğunlaştığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada Tanzimat’tan Cumhuriyet’e yaklaşık yüz yıllık bir dönemde yer alan Türk dili sınıflandırmalarında, dönemin lehçelere bakışı yer almaktadır. Araştırmanın bu yönüyle günümüz lehçe incelemelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışma, nitel bir araştırma olup doküman incelemesi yöntemi ile yapılmıştır. Araştırma derleminde yer alan 50 kitaptan 17 İngilizce kitabın dokuzunda, 17 Almanca kitabın dokuzunda, 10 Fransızca kitabın yedisinde, bir İtalyanca, bir Latince ve bir de Rusça kitapta konunun yer aldığı belirlenmiştir. Kitaplarda isimlendirme açısından daha çok Tatar (13 kitap), Osmanlı (12 kitap) ve Konstantinopolis (9 kitap) kavramlarının kullanıldığı görülmüştür. Bunlara ek olarak az da olsa Stambul/İstanbul kavramı ile de karşılaşmıştır. Kitapların yaklaşık beşte birinde (6 kitap) Türkçenin birden fazla lehçesi olduğuna yönelik bilgi bulunmaktadır. Beş kitapta lehçelerle ilgili ayrıntılı ifadeler bulunurken bir eserde isim verilmeden Türk dilinin farklı lehçelerinin olduğu ifade edilmiştir. Geriye kalan 25 kitapta ise farklı lehçeler üzerinde durulmadan kitabın ele aldığı Tatar, Osmanlı, Konstantinopolis, Stambul ifadeleri ile Türkiye Türkçesi lehçesi ile ilgili bilgiler tespit edilmiştir.


**Anahtar Kelimeler:** Dil bilgisi kitapları, lehçe, Osmanlı Türkçesi, Türk dilleri, yabancılar Türkçe öğretimi.

### THE APPEARANCE OF TURKISH DIALECTS AND ACCENTS IN TURKISH LANGUAGE TEACHING BOOKS WRITTEN IN FOREIGN LANGUAGES IN THE 19TH AND 20TH CENTURIES

*Research Article*

**Received:** 22.05.2024 | **Accepted:** 23.09.2024 | **Published:** 23.12.2024

**Abstract:** The concept of “dialect” and the “classification of Turkish dialects” are among the controversial issues of Turkish. This study focuses on the concept of “dialect” and “Turkish dialects”. Fifty books on teaching Turkish language to foreigners published in a period of approximately one hundred years from Tanzimat to the Republic were scanned. Among these books, a corpus was created with the ones that draw attention to the dialects of Turkish. The dialect information in the books in this corpus was analyzed in terms of terminology and classification. In this context, it has been tried to reveal how the Turkish dialects spoken in the Anatolian region are named in the Turkish language teaching books written by foreigners and how Turkish languages are generally classified in the books. In addition, the books in the corpus were comparatively analyzed in terms of

\* Dr.; Millî Eğitim Bakanlığı; [afacan\\_11@hotmail.com](mailto:afacan_11@hotmail.com)  0000-0002-6772-9598

\*\* Doç. Dr.; Ordu Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, [turkbilimci@gmail.com](mailto:turkbilimci@gmail.com)  0000-0002-8055-7946

Türkiye Turkish dialect nomenclature and dialect classification, also called Ottoman Turkish, Istanbul Turkish, Tatar Turkish, Constantinople Turkish, etc. With this analysis, it was tried to determine in which years the subject was concentrated in the books published. In the research, in the Turkish language classifications in a period of about a hundred years from Tanzimat to the Republic, the perspective of the period on dialects is included. It is thought that this aspect of the research will contribute to today's dialect studies. The study is a qualitative research and was conducted with the document analysis method. Among the 50 books in the research corpus, it was determined that the subject was included in nine of 17 English books, nine of 17 German books, seven of 10 French books, one Italian, one Latin and one Russian book. In terms of nomenclature, the most commonly used names were Tatar (13 books), Ottoman (12 books) and Constantinople (9 books). In addition to these, the concept of Stambul/Istanbul was also encountered, albeit to a lesser extent. Approximately one fifth of the books (6 books) contain information about more than one dialect of Turkish. While there are detailed expressions about dialects in five books, it is stated that there are different dialects of Turkish language in one book without giving a name. In the remaining 25 books, information on Tatar, Ottoman, Constantinople, Stambul, and the Turkish dialect of Turkey were identified without dwelling on different dialects.

**Keywords:** Dialect, grammar books, Ottoman Turkish, teaching Turkish to foreigners, Turkic languages.

## Giriş

Dil zaman içinde belli bir coğrafyada değişip gelişmektedir. Dil coğrafyası dil olgularının yayılma sınırlarının araştırılması ile ilgili bir bilim dalı iken diyalekt coğrafyası da bölgelere özgü dil türlerinin diyalektolojiye nazaran daha çok alanlar ve sınırlar üzerinde durularak ele alındığı bir bilim dalıdır (Aksan, 1982, s. 54). Lehçe, çalışmanın derlemine oluşturan yabancılara Türkçe öğretimi kitaplarındaki karşılığı ile diyalekt, ağızların birleşmesi (A - B - C) ile oluşan, onların birçok özelliğini içerisinde taşıyan ama onların teker teker hiçbirini temsil etmeyen bir üst ağız birliğidir (Akar, 2010, s.16). Türk dili, bugün ve tarihî devirlerde çok geniş bir coğrafyada konuşulmuş ve konuşulmaktadır. Türk dilinin konuşulduğu coğrafyaya bakılırsa doğuda Pasifik Okyanusu'ndan batıda Baltık Denizi kıyılarına, kuzeyde Kuzey Buz Denizi'nden güneyde Basra Körfezi kıyılarına kadar uzanan coğrafi alan sayılabilir (Ata, 2004, s. 16). Bu bağlamda bu kadar geniş bir coğrafyada konuşulan Türk dilinin çok sayıda lehçesi bulunmaktadır. Türk lehçe grupları adlandırılırken coğrafi yönleri, coğrafi adlandırmaları, boy adlarını, dil özelliklerini ve ölçütlerin karışık kullanılmasını esas alarak çeşitli sınıflandırmalar yapılmıştır (Buran ve Alkaya, 2012, s. 48). Bu kadar çeşitli sınıflandırmanın yanında, çağdaş Türk lehçeleri olarak Ercilasun (2007) editörlüğünde hazırlanan *Türk Lehçeleri Grameri* adlı kitapta ele alınan Türkiye Türkçesi, Gagavuz Türkçesi, Azerbaycan Türkçesi, Türkmen Türkçesi, Özbek Türkçesi, Yeni Uygur Türkçesi, Kazak Türkçesi, Kırgız Türkçesi, Karakalpak Türkçesi, Nogay Türkçesi, Tatar Türkçesi, Başkurt Türkçesi, Karaçay-Malkar Türkçesi, Kumuk Türkçesi, Altay Türkçesi, Hakas Türkçesi, Tuva Türkçesi, Saha Türkçesi ve Çuvaş Türkçesi lehçeleri sayılabilir.

Bu çalışmada temel olarak ele alınan Türk lehçesi ise Türkiye Türkçesidir. Türkiye Türkçesi veya Türkçe denilince İstanbul ağızına dayanan ortak dil (standart dil, yazı dili) akla gelir. Bu dil aynı zamanda edebi dildir (Ata, 2004, s. 24). Türkiye Türkçesi geniş anlamıyla 13. yüzyıldan itibaren Anadolu ve diğer Osmanlı topraklarında kullanılan ve Batı Türkçesi de denen dönem; dar anlamıyla da Batı Türkçesinin Eski Anadolu (Oğuz) Türkçesi ve Osmanlı Türkçesinden sonra gelen üçüncü evresidir (Kartallıoğlu, 2007, s. 33). Bugünkü Anadolu Türkleri incelendiğinde Oğuzlar vaktiyle Selçuklu ve Osmanlı boylarına ayrılmıştır

(Jyrkankallio, 1992, s. 37). Bu ayrışmanın yukarıdaki evrelerin oluşumuna temel sağladığı düşünülebilir.

Bu araştırmada, öncelikle Tanzimat'tan Cumhuriyet'e kadar yaklaşık yüz yıllık bir dönemde Türk lehçe ve ağızlarının görünümü incelenecektir. Bu çalışma ile Türkiye Türkçesi başta olmak üzere Türk lehçe ve ağızlarının anlatıldığı dil öğretimi kitaplarında lehçe ve ağız kavramlarının nasıl ele alındığı ve Türk lehçelerinin nasıl sınıflandırıldığı verilerek Türk lehçelerinin söz konusu kitaplarda işlenişine yaklaşık yüz yıllık bir dönemden bakılacaktır. Gerek dilin şekillenmesi ve topluluklara bağlı olarak ayrışması gerekse diller arası ilişkiler bakımından Türk lehçe ve ağızları üzerine yapılan çalışmalar önem taşımaktadır. Literatürde, Avrupalı yazarlarca kaleme alınan Türkçe dil öğretimine yönelik kitaplarda Türk lehçe ve ağızlarının durumunu ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple ilgili dönemde Türk lehçe ve ağızlarının başka dillerde kaleme alınmış kitaplarda yer alması hem o dönemi anlamak hem de o dönemin öncesini ve sonrasını merkeze alarak dilsel karşılaştırmalar yapmak için dikkate değer veriler sunmaktadır. Temel amacı söz konusu verileri sunmak ve değerlendirmek olan bu çalışmada Osmanlı Devleti'nden Türkiye Cumhuriyeti'ne geçiş döneminde dilde gerçekleşen değişim ve gelişmelerin lehçe ve ağız esaslı ipuçlarının bulunması da ayrıca önem taşımaktadır.

## 1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada Türk dilinin tartışmalı konulardan biri olan Türk lehçelerinin sınıflandırılması konusu Tanzimat ve Cumhuriyet Dönemi aralıkları temel alınarak incelenmiştir. Bu dönemde altı dilde yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla yazılan elli Türkçe dil öğretimi kitabı incelenmiş olup lehçe ve Türk lehçelerinin sınıflandırılması konuları ile ilgili bilgiler ele alınarak günümüz Türk lehçeleri sınıflandırılmasına katkı sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca Türkiye Türkçesinde döneme ait en çok kullanılan lehçe isimlendirmeleri üzerinde durulmuş ve Türk lehçelerinin sınıflandırılması konusu ile ilgili kitaplarda karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu inceleme ile konunun hangi yıllarda basılmış kitaplarda yoğunlaştığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada Tanzimat'tan Cumhuriyet'e yaklaşık yüz yıllık bir dönemde yer alan Türk dili sınıflandırmalarında, dönemin lehçelere bakışı yer almaktadır. Araştırmanın bu yönüyle günümüz lehçe incelemelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## 2. Yöntem

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi ile hazırlanmıştır. Çalışmada öncelikle Tanzimat Döneminde yazılan yabancılara Türkçe öğretimi kitaplarından<sup>1</sup> hareketle bir derlem oluşturulmuş, sonra da bu kitaplar dil bilgisinin tüm başlıkları bakımından ayrı ayrı incelenmiştir. İncelenen kitaplardan Türk lehçe ve ağızlarına yönelik bilgi bulunanlar ayrılmış ve bu makalenin konusu olacak şekilde çok yönlü olarak incelenmiştir.

Çalışmada öncelikle ARN.OTG (Arnold, E. - A simple transliteral grammar of the Turkish language...), BERS.GTS (Berswordt - Neueste grammatik der Türkischen sprache für Deutsche zum selbstunterricht...), BON.EGT (Bonelli, L. - Elementi di grammatica Turca

<sup>1</sup> Çalışma bu kaynaklar incelenerek oluşturulduğundan etik kurul iznine ihtiyaç duyulmamıştır.

Osmanlı...), DAV.GTL (Davids, A., L. - A grammar of the Turkish language...), MUT.ATG (Mutti, G. - A Turkish grammar compiled for the use of travellers), BOYD.TING (Boyd, C. - The Turkish interpreter or a new grammar of the Turkish language...), BAR.ARB (Barker, W., B. - A reading book of the Turkish language...), BAR.APG (Barker, W., B. - A practical grammar of the Turkish language...), RED.OCL (Redhouse, J., W. - The Turkish campaigner's vade-mecum of Ottoman colloquial language), YAT.STG (Yates, E. - The elements of the science of grammar...), DIE.CO (Dieterici, F., H. - Chrestomathie Ottomane précédée de tableaux grammaticaux et suivie d'un glossaire Turc-Français...), DUB.EGT (Dubeux, L. - Éléments de la grammaire Turque...), FINK.TD (Fink, L. - Türkischer dragoman), HIND.GLT (Hindoglou, A. - Grammaire théorique et pratique de la langue Turke, telle qu'elle est parlée à Constantinople), HIND.TPTS (Hindoglou, A. - Theoretisch - praktische Türkische sprachlehre für Deutsche), HOP. EGTL (Hopkins, F., L. - Elementary grammar of the Turkish language...), SALTST (Said, A. - Oriental grammars after an easy and practical method...), MAC.ATM (Mackenzie, C., F. - A Turkish manual: comprising a condensed grammar...), WELL.APG (Wells, C. - A practical grammar of the Turkish language...), RED.ASG (Redhouse, J., W. - A simplified grammar of the Ottoman-Turkish language), TAR.PETG (Tarring, C., J. - A practical elementary Turkish grammar), TIEN.TG (Tien, A. - A Turkish grammar...), HAG.KOCG (Hagopian, V., H. - Key to the Ottoman - Turkish conversation - grammar), HAG.OCG (Hagopian, V., H. - Ottoman Turkish conversation grammar a practical method of learning the Ottoman - Turkish language), DENY.GLT (Deny, J. - Grammaire de la langue Turque.), HOR.ETS (Horten, M. - Einführung in die Türkiscen sprache und schrift), HOR.TS Horten, M. - Kleine Türkisce sprachlehre), HUA.GELT (Huart, C. - Grammaire elementaire de la langue Turque...), JAU.EGT (Jaubert, P., A. - Elements de la grammaire Turke), JEHT.TKG (Jehlitschka, H. - Türkisches konversations - grammatik), KAZ.KTG (Kazem-Bek, M., A. - Allgemeine Grammatik Der Türkisch-Tatarischen Sprache...), KEL.GOS (Fuat Efendi & Ahmet Cevdet Pařa - Grammatik der Osmanischen sprache von Fu'ad-Efendi und Gävdät-Efendi), MAL.GELT (Mallouf, N. - Grammaire elementaire de la langue Turque), MAL.GFET (Mallouf, N. - Guide en trois langues Française Anglaise et Turque), MAN.MOS (Manissadjiman, J., J. - Mürsid-i lisân-y 'Osmâni - Lehrbuch der modernen Osmanisches Sprache), MÜL.LO (Müller, A. - Türkische grammatik mit paradigmien, litteratur, chrestomathia und glossar), NEM.TG (Nemeth, J. - Türkische Grammatik), PAD.TS (Padel, M. - Türkisch), PFIZ.GT (Pfizmaier, A. - Grammaire Turque ou développement séparé et méthodique des trois genres de style usités...), PIQ.GTOU (Piquere, P., J. - Grammatik der Türkisch - Osmanische umgansprache), RED.GRLO (Redhouse, J., W. - Grammaire raisonnée de la langue Ottomane...), ROEH.TL (Roehrig, F., L., O. - De Turcarum linguae indole ac nature), SAM.OTG (Samoylovich, A., N. - Kratkaya uchebnaya grammatika osmansko-turetskogo yazyka), SCH.GTFA (Schroeder, G. - Grammaire Turque à l'usage des Français et Anglais...), SEN.RVT (Сенковский, Осип Иванович. Карманная книга для русских воинов в турецких походах), SF.TL (Stumme, H. & Fikret, H. - Türkische lesestücke), WAHR.OTS (Wahrmund, A. - Praktisches handbuch der Osmanisch-Türkischen sprache), WEIL.GOTS (Weil, G. - Grammatik der Osmanisch - Türkischen Sprache), WICK.TSC (Wickerhauser, M. - Wegweiser zum Verständniss der Türkischen Sprache...),

YOUS.GLO (Youssouf J. - Grammaire complete de la langue Ottomane...) adlı 50 kitap incelenmiştir.

Araştırmada nitel veri analizi tekniklerinden biri olan betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 256). Bu kapsamda öncelikle diyalekt konusuna yer veren kitapların yazıldığı diller ve kitapların basım tarihleri belirlenmiştir. Bu işlemde sonra diyalekt konusuna yer veren kitaplardaki örnek bölümler incelenmiştir. Betimsel analizin gerektirdiği sınıflama ve yorumlama, tablolarla yapılmıştır. Araştırmanın veri analizi iki araştırmacı tarafından yapılmıştır. Bu durum, veri analizini güvenilirliğinin sağlanması için gerekli görülmüştür. Bunun yanı sıra incelemeye konu kitaplara ilişkin doğrudan aktarım unsurları ile de veri analizinin güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Doğrudan aktarım unsurları, görsellerle sunulmuştur.

### 3. Bulgular

Yabancılarla Türkçe öğretimi için 1829-1925 yılları arasında basılmış olan ve bu çalışmanın derlemine oluşturan 50 kitaptan 31'inde Türk lehçe ve ağızlarına yer verildiği görülmüştür. Bu derlemede yer alan kitaplarda ana hatlarıyla Türk lehçelerinin nasıl sınıflandırıldığı ve Türkiye Türkçesi diyalektinin özellikleri ele alınmaktadır. Çalışmada diyalekt konusuna yer veren kitaplar belirlenerek Tablo 1 hazırlanmıştır.

**Tablo 1**

*Diyalekt Konusuna Yer Veren Kitapların Yazıldığı Tarihler ve Diller*

Sıra	Kitap Kısaltması	Basım Yılı	Dil
1	HIND.TPTS	1829	Almanca
2	DAV.GTL	1832	İngilizce
3	JAU.EGT	1833	Fransızca
4	HIND.GLT	1834	Fransızca
5	BERS.GTS	1839	Almanca
6	BOYD.TING	1842	İngilizce
7	RED.GRLO	1846	Fransızca
8	PFIZ.GT	1847	Fransızca
9	KAZ.KTG	1848	Almanca
10	BAR.ARB	1854	İngilizce
11	DIE.CO	1854	Fransızca
12	RED.OCL	1855	İngilizce
13	KEL.GOS	1855	Almanca
14	DUB.EGT	1856	Fransızca
15	ROEH.TL	1860	Latince
16	MAL.GELT	1862	Fransızca
17	WAHR.OTS	1869	Almanca
18	MAC.ATM	1879	İngilizce
19	WELL.APG	1880	İngilizce
20	RED.ASG	1884	İngilizce
21	HUA.GELT	1890	Fransızca
22	YOUS.GLO	1892	Fransızca
23	JEHT.TKG	1895	Almanca
24	TIEN.TG	1896	İngilizce
25	BON.EGT	1899	İtalyanca



26	HAG.OCG	1907	İngilizce
27	HOR.ETS	1916	Almanca
28	NEM.TG	1916	Almanca
29	WEIL.GOTS	1917	Almanca
30	DENY.GLT	1921	Fransızca
31	SAM.OTG	1925	Rusça

Tablo 1’den hareketle derlemi oluşturan 31 kitapta diyalekt konusu ile ilgili bilgi bulunduğu görülmektedir. Diyalekt konusuna yer veren kitapların 10’unun Fransızca, 9’unun İngilizce, 9’unun Almanca ve birer tanesinin Latince, Rusça ve İtalyanca olduğu görülmektedir. Konuya yer veren kitapların 1829 ile 1870 yıl aralığında yoğunlaştığı (17 kitap) dikkat çeker. 1870’ten sonra diyalektlere yer veren kitapların 1829 ve 1870 yıllarında basılan kitaplara göre daha az olduğu (14 kitap) tespit edilmiştir.

Diyalektlerin kitaplarda ne şekilde bulunduğu Tablo 2’de verilmiştir. Kitaplarda genellikle diyalekt konusunun geçtiği bazı ifadelere yer verilmiştir.

**Tablo 2**

*Diyalektlerin Kitaplarda Verildiği Örnek Bölümler*

Kitap	Diyalekt Konusunun Kitapta Verildiği İfadeler
DAV.GTL (10)	Kitapta yer alan durum ekleri ile ilgili bölümde Tatar diyalekti ek özellikleri bulunmaktadır. Türk dili; Uygur, Çağatay, Kıpçak, Kırgız, Türkmen, Kafkas-Tuna, Avusturya-Sibirya, Yakut, Çuvaş ve Osmanlı diyalektlerine ayrılmıştır (DAV.GTL, s. XXVII).
BOYD.TING	Türkçenin, orijinal Tatarca, Arapça ve Farsçanın bir karışımı olduğuna kitabın giriş bölümünde verilir.
BAR.ARB	“Tatarlar arasında تار bazen تار yapılır (BAR.ARB, s. 81).” şeklinde bilgi bulunur ve Tatar dilinden sıklıkla bahsedilir.
RED.OCL	Osmanlı diyalektinin incelendiği belirtilir (RED.OCL, s. 4).
MAC.ATM (10)	Türk dilinin on farklı diyalekte sahip olduğu söylenirken bunlardan bir tanesinin Osmanlı olduğu ve diyalektler arasında anlaşma sağlanamadığı ifade edilir (MAC.ATM, s. VI).
WELL.APG	Türk dilinin orijinal Tatar dili olduğu söylenir (WELL.APG, s. 1).
RED.ASG	Kitabın giriş bölümünde Osmanlı dilinde diyalekt farklılıklarının olduğuna değinilirken içerikte detaylara yer verilmemiştir.
TIEN.TG	“Türk dili esas olarak Türkistan diyalektinden oluşur ve buna bazı Arapça ve Farsça kelimelerin yanı sıra Lehçe, Macarca, Yunanca, İtalyanca ve Fransızcadan da bazı kelimeler eklenir (TIEN.TG, s. 357).” ifadesi dışında diyalekt ile ilgili bilgi bulunmaz.
HAG.OCG	“Saf Türkçe Turancadır.” ifadesine yer verilmiştir (HAG.OCG, s. III).
HIND.TPTS	“Türk dili Tatarca, Farsça ve Arapça dillerinden oluşur. Sadece Konstantinopolis’in en seçkin kişilerinin konuştuğu yüksek diyalekt, birçok Farsça ve Arapça kelimededen oluşmakta olup aynı zamanda güney dilidir (HIND.TPTS, s. 1).”
BERS.GTS	“Tamamen Türkçe olan dil Tatar kökenlidir (BERS.GTS, s. 1).” ifadesi dışında diyalekt ile ilgili bilgi bulunmamaktadır.
KAZ.KTG (18)	Kitapta diyalekt konusundan sıklıkla bahsedilirken Türk dilinin birinci ve doğu diyalektleri Uygurca, Kumanca, Çağatayca, Özbekçe, Türkmençe, Kazanca; ikinci ve kuzey diyalektleri Kırgız, Başkurt, Nogay, Kumik, Karaçay, Karakalpak, Yakut, Sibirya; üçüncü ve batı diyalektleri Derbend, Azerbaycan, Kırım, Anadolu Küçük Asya’da, Rumeli Konstantinopol diyalektleridir (KAZ.KTG, s. XI).
KEL.GOS	“Türkçenin daha az yumuşatılmış diyalektlerinde de hırıltı yoktur (KEL.GOS, s. VIII).” şeklinde Türkçenin farklı diyalektleri olduğu ifade edilir.
WAHR.OTS	Merkezi Konstantinopolis olan ve Türk İmparatorluğu’nun tüm eyaletlerinin resmî dili olan ikinci diyalektle ilgilenildiği belirtilir (WAHR.OTS, s. 1).
JEHT.TKG	Rumeli dilinin kendine has yumuşaklığı ve melodikliği ile öne çıktığı ve ana lehçesi olan Stambul’dan itibaren Osmanlı-Türk dili adı altında Türk İmparatorluğu’nun resmî dili olduğu ifade edilir (JEHT.TKG, s. 1).

HOR.ETS	Konstantinopol diyalekti ile ilgili örnek bulunur (HOR.ETS, s. 33). Türkçenin farklı diyalektlerinin olduğu ifade edilir (HOR.ETS, s. 44).
NEM.TG (2 kol)	Geniş Türkçe dil ailesi ikiye ayrılır: 1) s-Türkçe, 2) j-Türkçe. Birinci grupta Çuvaş ve Yakut. Geri kalan lehçeler j-Türkçe grubunu oluşturur. Bu lehçeleri konuşan halklar: Batıdaki Altay Dağları bölgesinde yaşayan Tobolyalılar ve Baraba Tatarları vardır (NEM.TG, s. 7). Türkçe grubunu oluşturan diyalektleri konuşan halklar arasında Altay Dağları bölgesinde, batısında Tatarlarının bulunduğu daha küçük kabilelerde ve Doğu Türkistanlılar batı Çin'de, Kırgızlar (bilinmiyor) Orta Asya'da yaşadığı ifade edilmiştir (NEM.TG, s. 8). Osmanlıca'nın çok az araştırılan çeşitli lehçeleri vardır. Gramerimiz Konstantinopolis lehçesini kapsamaktadır. Stambul'un Osmanlıca dili, ilin çeşitli lehçelerinin az ya da çok etkisini göstermesi nedeniyle tekdüze değildir (NEM.TG, s. 10).
WEIL.GOTS	Türkçe, birçok gruba ve lehçeye ayrılan Ural-Altay dillerinin geniş dil grubu içinde yer alan Türk-Tatar dil koluna aittir. Genel olarak sadece "Türkçe" olarak anılan Osmanlı Türkçesi, Batı Türkçesinin bir lehçesidir. Türkçenin bu lehçesi, hanedanın dili ve resmi dil olarak tüm Türk imparatorluğunda idarenin, ordunun dili ve Türkçenin ana dilidir. Gerçekten bağımsız bir edebiyata ulaşmış ve bu nedenle Türk yazı dili olarak tanımlanabilecek Türk dillerinden yalnızca biridir (WEIL.GOTS, s. 1). Ünlü uyumu aslında yalnızca Konstantinopolis lehçesinde ve o zaman bile yalnızca eğitimlilerin dilinde bu katı biçimde duyulur. Ancak konuşma dilinde ve özellikle lehçelerde insanlar sıklıkla bundan saparlar (WEIL.GOTS, s. 7). Osmanlı lehçesinde nazal <i>n</i> yaklaşık olarak <i>ng</i> gibi telaffuz edilir (WEIL.GOTS, s. 14).
JAU.EGT	Türk dilinin Osmanlılar tarafından 1453'te Konstantinopolis'e getirilen Tatarcanın bir lehçesi olduğu verilmiştir (JAU.EGT, s. XI). Örneğin Rumeli'de konuşulan Türkçe Anadolu'dakinden ve özellikle Kızılırmak'ı sulayan ülkelerde, Aras Nehri'nin geçtiği yerlerde, Fırat ve Dicle'nin birleştiği yerlerde konuşulan Türkçeden çok farklıdır. Yine de kendi tecrübelerimize dayanarak bu farkın bazı illerimizde Fransızca lehçeleri arasındaki farkla karşılaştırılamayacağını söyleyebiliriz (JAU.EGT, s. XIV).
HIND.GLT	Konstantinopolis'te üst sınıfların konuştuğu zarif diyalektin çok sayıda Farsça ve Arapça terim içerdiği bu diyalektin aynı zamanda kitapların yazıldığı diyalekt olduğu verilmiştir (HIND.GLT, s. 1).
RED.GRLO	Örnek verilip kasılmaların kaynaklandığı diyalekt çeşitlemelerinin Türk ve Tatar dilleri arasında bulunduğu ifade edilmiştir (RED.GRLO, s. 53).
PFIZ.GT	Telaffuzlar lehçelere bağlı olarak değişir (PFIZ.GT, s. 4). Rusların alfabelerinde, bu sessiz e'ye karşılık gelen bir harf vardır ve diğer Slav lehçelerinin y'yi kullandığı tüm durumlarda bunu çok sık kullanırlar (PFIZ.GT, s. 6). Bazı lehçelere ve farklı telaffuzlara göre <i>k</i> , <i>nk</i> ile biten kelimelerin ilkel halinde zaten mevcuttur (PFIZ.GT, s. 84). Farsça kökenli asıl sayıların genellikle diyalektler arasında farklılık gösterdiği bulunmaktadır (PFIZ.GT, s. 91). İyelik zamirleri genellikle eklerle ifade edilir, bunların gerçek telaffuzu eski ve modern lehçelere göre farklılık gösterir (PFIZ.GT, s. 212).
DIE.CO (3)	Türkçenin üç ana diyalekti olduğu; Çağatay ve Doğu'da Kıpçak, Sibiry'a'da Tatar, Güneydoğu Avrupa ve Küçük Asya'da Osmanlı diyalektlerinin kullanıldığı bilgisi verilmiştir. Ayrıca dipnotta bu listeye Doğu Sibiry'a'daki Yakutçanın ve Kazan hükümetinde konuşulan Çuvaşçanın eklenmesi gerektiği belirtilmiştir (DIE.CO, s. I).
DUB.EGT	İsimlerde on çekim, fiillerde ise on iki çekimin Osmanlı lehçesine atfedilmesi bugün artık mümkün olmayacaktır. Tataristan'da ve başka yerlerde konuşulan Türk lehçelerine, gerçek anlamda Türk dili ve Osmanlı dili olarak adlandırılan Konstantinopolis lehçesinin aksine, Tatar adı verilir. (DUB.EGT, s. V). Nitekim Tatar lehçelerini konuşan halklardan bazıları entelektüel kültürden tamamen yoksundur, bazıları ise yabancı ırklara mensuptur ve doğal telaffuz alışkanlıklarından asla tamamen kurtulamazlar (DUB.EGT, s. IV). Türkçe isim ekleri diğer Tatar lehçelerindeki aynı eklerin zayıflatılmasıdır (DUB.EGT, s. 53). <i>siniz</i> yerine <i>siz</i> ; ancak ilk şekli bugün saf Osmanlı lehçesinde pek kullanılmamaktadır (DUB.EGT, s. 61).
MAL.GELT, HUA.GELT	Başkentte saflığı, tatlılığı ve zarafeti ile dikkat çeken bu diyalektin, imparatorluğun başka bir dilin konuşulduğu bölgelerinde bile Osmanlı hükümetinin idari ilişkilerinde münhasıran

	kullandığı dil olduğu bilgisi yer alır. (MAL.GELT, s. 5; HUA.GELT, s. VIII).
YOUS.GLOU	Tatar lehçesinde ilgi hali <i>ning</i> , datif <i>gha</i> (ya da <i>ga</i> ), akuzatif <i>ni</i> , Osmanlıcada olduğu gibi ablatif <i>dan</i> veya <i>dên</i> ablatif ile biter (YOUS.GLO, s. 38). <i>Bay</i> kelimesinin kökenini eski Türk lehçesinden (yani Uygur veya Çağatay) aldığı ve <i>harabe</i> , <i>vahşi</i> ve <i>ıssız yer</i> anlamına geldiğine inanma eğilimindeyiz (YOUS.GLO, s. 107). Genitif tekil ve çoğulda <i>in</i> yerine <i>eu/au</i> ile bittiği, bu kadar mantıklı bir dille bu düzensizliğin izahı yapılamadığı, Osmanlı dilinde kökeni okunan Uygur diyalektinde bile bulunmadığı yer alır (YOUS.GLO, s. 142).
DENY.GLT (4 kol, 46 lehçe)	Radloff'un Türk lehçeleri sınıflamasına yer verilmiştir: I. Doğu lehçeleri: Asıl Altay lehçeleri (Altay, Teleüt); Kuzey Altay lehçeleri (Lebed lehçesi, Şor lehçesi); asıl Abakan lehçeleri (Sagay, Koybal, Kaçınça yahut Kaça lehçesi); Kızıl yahut Yus lehçesi (Abakan lehçeleriyle ilgilidir); Karaba lehçesi, Küerik (yahut Çulım) lehçesi; Soyot lehçesi, Karagas lehçesi; Uygur lehçesi II. Batı lehçeleri: Kırgız lehçesi (Kara Kırgız, Kırgız Kazak ve Kara Kalpak); İrtiş lehçesi (Turalı, Kordak, Tobolsk lehçesi, Tiymen lehçesi); Başkır lehçesi (ova Başkırı, dağ Başkırı); Volga lehçeleri (Mişer lehçesi, Kama lehçesi, Simbirsk lehçesi, Kazan lehçesi, Belebey lehçesi, Kasimof lehçesi). III. Merkez Asya lehçeleri: Tarançı lehçesi; Hami lehçesi; Aksu lehçesi; Kaşgar lehçesi; Yarkend lehçesi, Çağatay lehçesi (Kuzey Sart lehçesi, Hokant lehçesi, Zereşan vadisi Özbekleri lehçesi, Buhara lehçesi. Hiyye lehçesi). IV. Güney lehçeleri: Türkmen lehçesi; Azeri (yahut Azerbaycan) lehçesi; Kafkas lehçeleri, Anadolu lehçesi (Hudavendigar lehçesi, Karaman lehçesi); Kırım lehçesi, Osmanlı (yahut Türkiye) lehçesi. (DENY.GLT, s. 2-3).
SAM.OTG	Bazı örnek değişikliklerinin diyalektik bir versiyon olduğu üzerinde durulur (SAM.OTG, s. 44).
BON.EGT	"Stambulino (İstanbul) diyalektinde sesli harflerin benzeşmesi ara sıra görülürken Anadolu'nun Türk diyalektlerinde çok sık ve karakteristik olduğu" (BON.EGT, s. 20) dışında diyalekt ile ilgili bilgiye rastlanmaz.
ROEH.TL	Pek çok farklı diyalekt Türkçe anlabilmediği ve bunlara "Türk-Tartaryen", "Tatar-Türk" veya "Tartari" dendiği yer alır. Kitapta Türklerin imparatorluğunda kullanılan ve yaygın adı Osmanlı Türkçesi veya Osmanlı denen lehçe dikkate alınmıştır (ROEH.TL, s. 9).

Tablo 2'ye göre lehçe ve ağız bilgisi içerdiği derlemde hareketle tespit edilen 31 eserin altısında Türk dilinin birden fazla lehçesi hakkında (hatta KAZ.KTG, DENY.GLT gibi bazılarında oldukça detaylı) diğer kitaplardan daha ayrıntılı bilgiler bulunurken 25 eserde ise sadece kitapta ele alınan Türkiye Türkçesi üzerinde durulmuştur. Birden fazla lehçeye yer veren bu kitaplar DENY.GLT (46), KAZ.KTG (18), DAV.GTL (10), MAC.ATM (10), DIE.CO (3 kol) ve NEM.TG (2 kol)'dir. Türkçenin farklı lehçelerine yer veren bu kitapların dışında kalan 25 kitapta ise farklı lehçeler üzerinde durulmadan kitabın ele aldığı Tatar, Osmanlı, Konstantinopolis, Stambul lehçe ifadeleri ile Türkiye Türkçesi kastedilmiştir. Derlemde yer alan kitaplar arasında yön ifadelerinin yer aldığı lehçelere ait bilgilerin bulunduğu kitaplar HIND.TPTS, KAZ.KTG, WEIL.GOTS, DIE.CO ve DENY.GLT'dir.

Sayıda en fazla Türk diyalektine yer veren kitap, Radloff'un Türk lehçe sınıflandırmasından da yararlandığı görülen DENY.GLT'dir. DENY.GLT'de Doğu (13), Batı (15), Merkez Asya (11) ve Güney (7) olmak üzere öncelikle dört sınıflama yapılırken bu sınıflamalarda toplam 46 Türk lehçe ve ağzından bahsedilir. Buna ek olarak kitapta Yakut ve Çuvaş lehçelerinin Radloff sınıflandırmasında gözükmediği belirtilir. İncelenen kitaplar arasında en fazla Türk diyalektine yer veren ikinci kitap KAZ.KTG'de ise Türk dilinin öncelikle üç ana diyalekte ayrıldığı ifade edilirken bu ana diyalektlerin birinci ve doğu diyalektleri (6); ikinci ve kuzey diyalektleri (8); üçüncü ve batı diyalektleri (4) olmak üzere Türk dilinin 18 diyalektinin olduğu bilgisi sunulmaktadır.

Türkçenin 10 diyalektinin bulunduğu ifadelerine yer veren kitaplar ise DAV.GTL ve MAC.ATM'dir. DAV.GTL Türk diyalektlerini; Uygur, Çağatay, Kıpçak, Kırgız, Türkmen, Kafkas-Tuna, Avusturya-Sibirya, Yakut, Çuvaş ve Osmanlı diyalektleri olarak sıralamıştır. MAC.ATM'de ise diyalektler sıralanmadan Türkçenin 10 diyalekti olduğu ve bunlardan birinin de Osmanlı diyalekti olduğu ifadelerine yer verilmiştir.

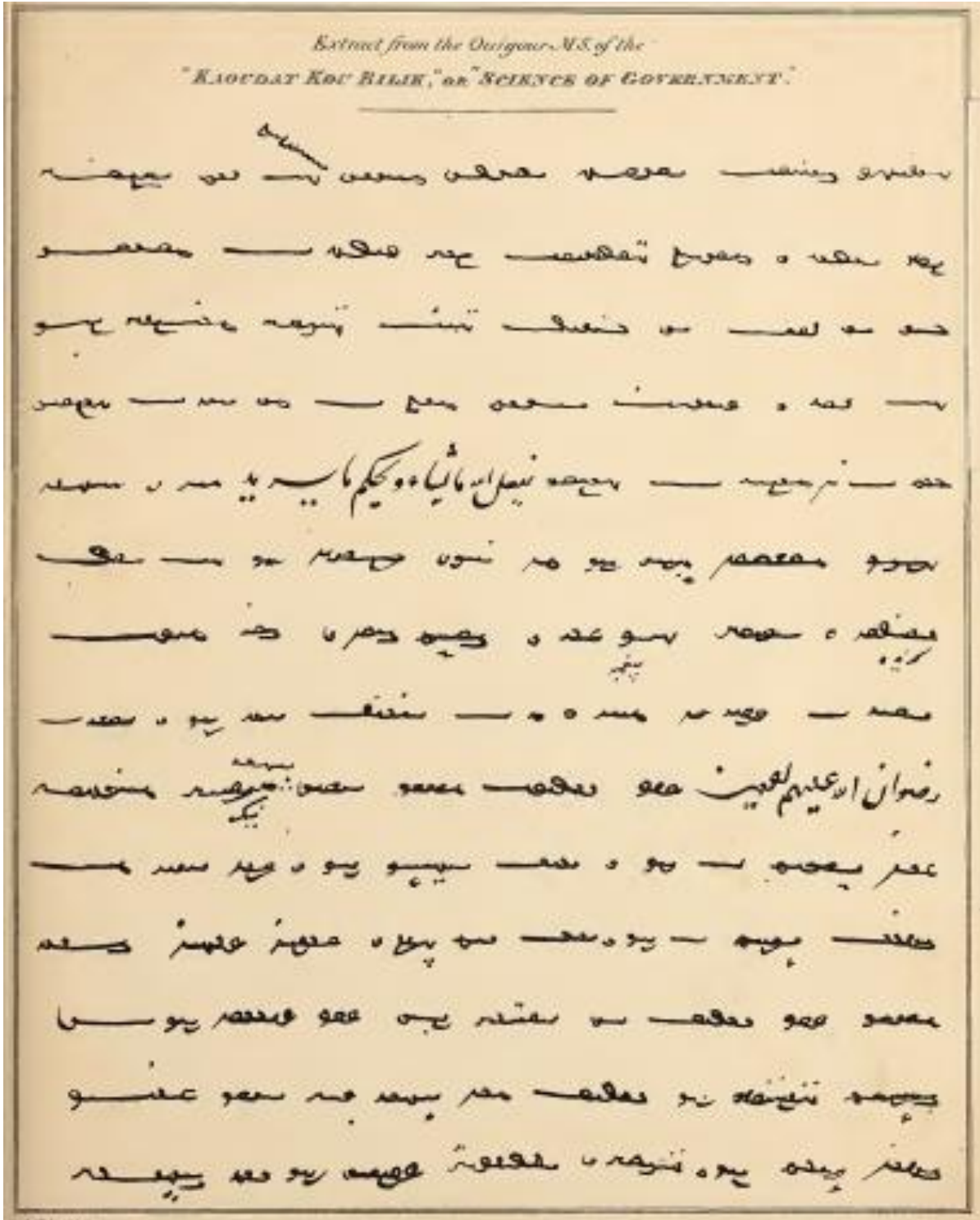
NEM.TG'de diğer kitaplardan farklı bir sınıflandırma yapılmıştır. Kitapta geniş Türkçe dil ailesinin öncelikle 1) s-Türkçe, 2) j-Türkçe olmak üzere iki kola ayrıldığı görülür. İlk grupta Çuvaş ve Yakut bulunurken geri kalan lehçeler ise j-Türkçe grubunu oluşturur. İkinci grubu oluşturan halkların Batıda Tobolyalılar ve Baraba Tatarları olduğu ifade edilir. Türkçe grubunu oluşturan diyalektleri konuşan halkların Altay Dağları bölgesinde, batısında Tatarların bulunduğu daha küçük kabilelerde ve Doğu Türkistanlıların batı Çin'de, Kırgızların da Orta Asya'da yaşadığı belirtilir. Bu bilgiler dışında başka sınıflandırma yapılmazken NEM.TG'de Konstantinopolis lehçesine temasta bulunulur.

İncelenen kitaplarda en sık geçen ifadelerden biri de *Tatar* ifadesidir. Deny'ye göre 19. yüzyılın ilk yarısından itibaren Türk-Tatar lehçelerinin öbür dillerle benzerlikler gösterdiğine bakılarak İran'ın kuzeyindeki ülkelere eski bir Fars ifadesiyle Turan denilmesinden yararlanılmış ve bunlara Turanca dilleri adı verilmiştir. Bu öbeğe Fin-Ugur, Samoyet, Türk-Tatar, Moğol, Tunguz ve hatta Japon ile Mançu dilleri dâhil edilmiştir (DENY.GLT, 1921, s. 2). Bu çalışmada incelenen kitaplar arasında Türk dilini Tatar diyalekti vurgusu ile ele alan on üç kitap bulunmaktadır: DAV.GTL, BOYD.TING, BAR.ARB, WELL.APG, HIND.TPTS, BERS.GTS, NEM.TG, JAU.EGT, RED.GRLO, DIE.CO, DUB.EGT, DENY.GLT ve ROEH.TL. Kitaplarda Türk dillerine genel olarak Tatar dendiği bilgisi verilirken bir kitapta (DUB.EGT) da Tataristan'daki Türk lehçesine Tatar lehçesi dendiği ifade edilmiştir. Kitaplarda "Osmanlı" lehçesinin özellikle belirtildiği 12 kitap (RED.OCL, RED.ASG, WEIL.GOTS, JAU.EGT, NEM.TG, DIE.CO, DUB.EGT, MAL.GELT, HUA.GELT, YOUS.GLOU, DENY.GLT, ROEH.TL) bulunurken kitaplardan dokuzunda (HIND.TPTS, KAZ.KTG, WAHR.OTS, HOR.ETS, NEM.TG, WEIL.GOTS, JAU.EGT, HIND.GLT, DUB.EGT) "Konstantinopolis" ifadeleri bulunmaktadır. Stambul (İstanbul) isimlendirmesinin vurgulandığı üç kitap (JEHT.TKG, NEM.TG, BON.EGT) vardır.

Rumeli ağzı (KAZ.KTG, JEHT.TKG, JAU.EGT), Uygur Türkçesi (DAV.GTL, KAZ.KTG, YOUS.GLOU, DENY.GLT), Türkistan lehçesi (TIEN.TG) ve Turan diline (HAG.OCG) de bazı eserlerde özellikle değinilmektedir. Görsel 1'de Uygur harfli bir metin örneği, Görsel 2'de ise DENY.GLT'ye ait lehçe bilgileri yer almaktadır.

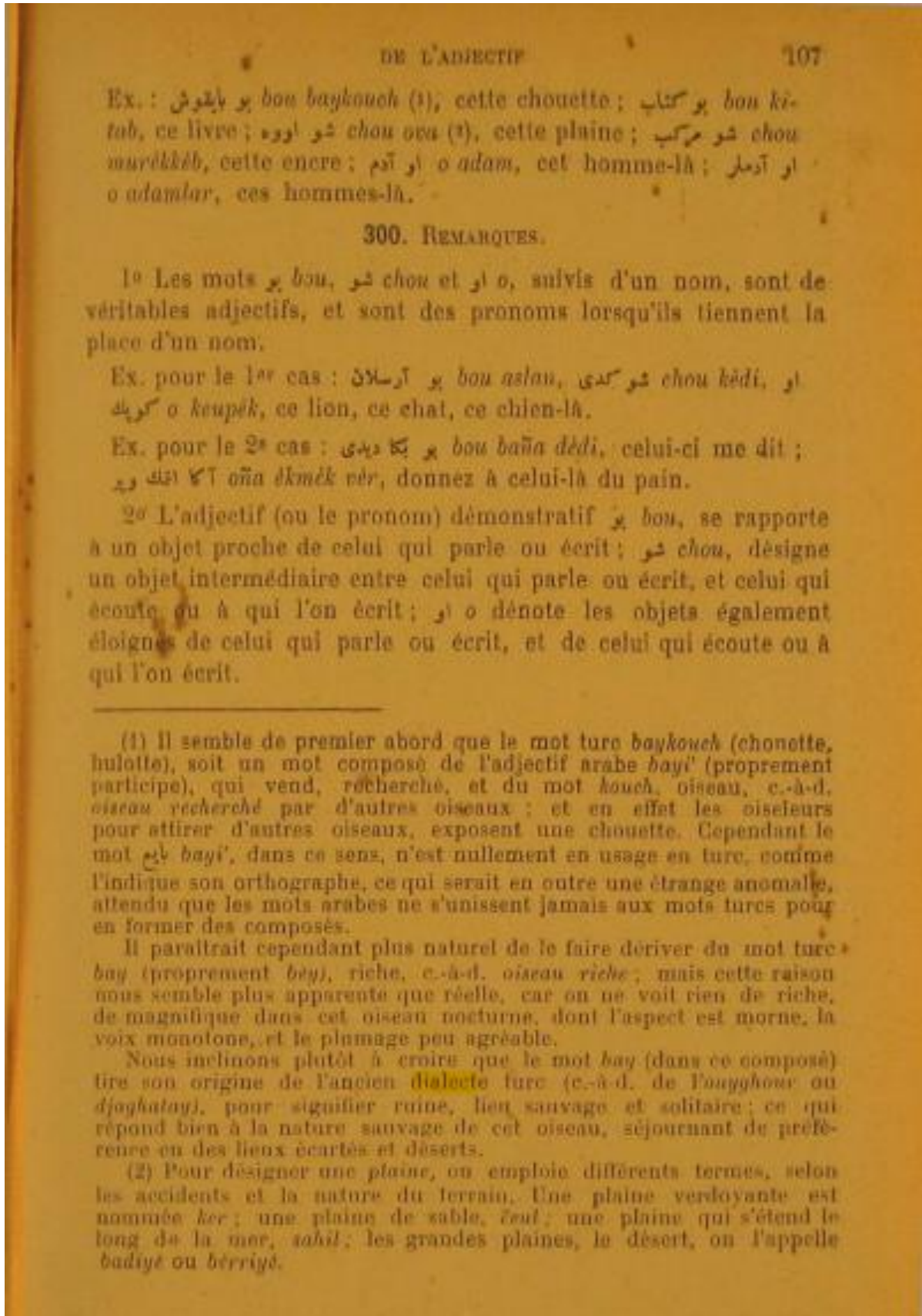
## Görsel 1

DAV.GTL'de Yer Alan Uygur Harfli Kutadgu Bilig Nüshasına Dair Bir Görsel



## Görsel 2

## DENY.GTL'nin Dipnotlarında Bulunan Lehçe Bilgi Görseli



## Sonuç ve Öneriler

Türkiye tarihi için kırılma noktalarından olan Tanzimat Fermanı ve Cumhuriyet'in ilanı arasında yaklaşık 100 yıllık bir dönem bulunmaktadır. Bu dönem aralığında Batılı toplumların Türkçeye bakış açılarını görebilmek için Batılı araştırmacılarca yazılmış dil bilgisi kitaplarına odaklanmak gerekmektedir. Söz konusu bu kitaplar temelde son dönem Osmanlı Türkçesinden Türkiye Türkçesine geçişi gösteren dönemde yazılmış olsalar da Türk lehçe ve ağızları hakkında da ilginç bilgiler verebilmektedir. Sözelimi dönem aralığında yabancı dilde yazılmış 50 Türkçe dil öğretimi kitabı lehçe kavramı ve Türk lehçelerinin sınıflandırılması yönlerinden incelendiğinde kitapların çoğunluğunun (31) gerek yüzeysel gerek detaylı şekilde lehçe konusuna yer verdiği görülmektedir. Konunun yazarlarca o dönemde ele alınması dil öğretiminin yüzeysel olmadığına işaret etmekte; araştırmacıların, sadece Türkiye Türkçesini öğretmeyi değil, Türk dilinin bütününe yönelik bazı temel bilgileri de işlemeyi amaçladıkları göstermektedir.

Yabancılara Türkçe öğretimi söz konusu olduğunda ihmal edilen bu tür eserlerin çok yönlü olarak ele alınması bir zorunluluk olarak ortada durmaktadır. Bununla beraber, özellikle SSCB'nin dağılmasıyla ivme kazanan Türk lehçe ve ağız çalışmaları için de bu eserlerde bilgiler bulunması, diyalektologların da dikkatini çekmeye adaydır.

İncelenen dönem her ne kadar Cumhuriyet'e geçiş dönemi olsa da genel olarak Türkiye Türkçesi isimlendirmesinde Osmanlı, Konstantinopolis ve Stambul ifadeleri tarihî ve konum odaklı yapılmış isimlendirmeler olarak dikkate değerdir. İstanbul için kullanılan Konstantinopolis ve Stambul kelimeleri dönemin sadece siyasi değil aynı zamanda kültürel bir merkezini de işaret etmekte, Osmanlı'nın kalbinin attığı yeri adlandırdıkları için Türkiye Türkçesi lehçesi yerine bu isimlendirmeler tercih edilmektedir. İncelenen kitapların çok azında (6) detaylı bilgi ve sınıflandırma bulunurken geri kalan kitaplarda ise yüzeysel birkaç cümle ile geçilmesi yazarların meslekî formasyonlarıyla ilgili olabilir. Fonetik ya da coğrafi ölçütlerin Türk lehçe sınıflandırmaları bakımından detaylı sınıflandırmalar olduğu bilindiğinden incelenen kitaplarda (iki kitap dışında) fazla detaya inilmediği, genellikle 10 lehçe ile sınırlandırıldığı görülmektedir. Birden fazla lehçeye yer veren kitaplar olarak DENY.GLT (46), KAZ.KTG (18), DAV.GTL (10), MAC.ATM (10), DIE.CO (3 kol) ve NEM.TG (2 kol) sayılabilir. Sayıca en fazla lehçeye yer veren kitabın hacimli bir kitap olan ve ünlü Türkolog Wilhelm Radloff'un sınıflandırmasından yararlanan DENY.GLT olduğu görülür. Yine kitabın incelenen kitaplar arasında günümüze en yakın zamanda ele alınmış kitap olması, alan çalışmalarının gelişmesiyle de ilişkilendirilebilir.

Yabancılara Türkçe öğretiminin tarihi bakımından bu çalışmada işlenen eserlerin ayrı ayrı ve detaylı olarak ele alınması bir gereklilik olarak ortada dursa da mevcut literatürde bu çalışmalara yeterince ilgi gösterilmemesi ya da mevcut yayınlarda eserlerin yabancılara Türkçe öğretimi bakımından değerlendirilmemesi önemli bir eksikliği ortaya çıkarmaktadır.

Bu çalışmada Tanzimat'tan Cumhuriyet'e yabancı dillerde yazılmış 50 Türkçe dil öğretimi kitabı incelenmiş olup bu kitaplardan 31'inde diyalekt konusuna yer verdiği tespit edilmiştir. Diyalekt konusuna yer veren kitapların kısaltmaları Tablo 3'te gösterilmiştir.

**Tablo 3***Diyalekt ile İlgili Bilgiye Yer Verilen Kitaplar*

Diyalekt ile ilgili bilgiye yer verilen kitaplar (31)	DAV.GTL, BOYD.TING BAR.ARB, RED.OCL, MAC.ATM, WELL.APG, RED.ASG, TIEN.TG, HAG.OCG, HIND.TPTS, BERS.GTS, KAZ.KTG, KEL.GOS, WAHR.OTS, JEHT.TKG, HOR.ETS, NEM.TG, WEIL.GOTS, JAU.EGT, HIND.GLT, RED.GRLO, PFIZ.GT, DIE.CO, DUB.EGT, MAL.GELT, HUA.GELT, YOUS.GLO, DENY.GLT, SAM.OTG, BON.EGT, ROEH.TL
---	--

Derlemde yer alan elli kitaptan 17 İngilizce kitabın dokuzunda, 17 Almanca kitabın dokuzunda, 10 Fransızca kitabın yedisinde, bir İtalyanca, bir Latince ve bir de Rusça kitapta konunun işlendiği görülmüştür. Bu sonuçtan hareketle incelenen tek dilde yazılmış kitaplar dışarıda bırakılırsa Fransızca kitaplarda daha çok diyalekt konusunun ele alındığı söylenebilir. Konuya yer veren 31 kitaptan 17'si 1829 ve 1870 arasında basılmış olup kalan 14 kitap ise 1870'ten sonra basılmıştır. Bu nedenle konunun yer aldığı kitaplardan Tanzimat'a yakın yıllarda basılanların 1870'ten sonra basılanlara göre daha çok olduğu görülür.

Tanzimat'tan Cumhuriyet'e kadar olan dönemde basıldığı belirlenen kitaplar lehçeler özelinde incelendiğinde Türkiye Türkçesi için isimlendirme açısından daha çok Tatar (13 kitap), Osmanlı (12 kitap) ve Konstantinopolis (9 kitap) kavramlarının kullanıldığı görülmüştür. Bunlara ek olarak az da olsa Stambul / İstanbul kavramı ile de karşılaşmıştır.

Derlemde yer alan kitaplardan yaklaşık beşte birinde (6 kitap) Türkçenin birden fazla lehçesi olduğuna yönelik bilgi bulunmaktadır. İncelenen eserlerden beşinde lehçelerle ilgili ayrıntılı ifadeler bulunurken bir eserde (MAC.ATM) isim verilmeden Türk dilinin farklı lehçelerinin olduğu ifade edilmiştir. Bunlar dışındaki kitaplarda (25 kitap) ise farklı lehçeler üzerinde durulmadan kitabın ele aldığı Tatar, Osmanlı, Konstantinopolis, Stambul ifadeleri ile Türkiye Türkçesi ile ilgili bilgiler tespit edilmiştir.

Sınıflandırmalarda az da olsa yön ifadelerinin kullanıldığı 5 kitap bulunmaktadır. Derlemdeki eserlerden en fazla lehçe bilgisinin yer aldığı kitaplar DENY.GLT (46) ve KAZ.KTG (18)'dir. DAV.GTL'de ve MAC.ATM'de Türkçenin 10 diyalektine yer verilmiştir. Ayrıca incelenen eserlerde KAZ.KTG, JEHT.TKG, JAU.EGT'de Rumeli ağzı; DAV.GTL, KAZ.KTG, YOUS.GLOU, DENY.GLT'de Uygur Türkçesi; TIEN.TG'de Türkistan lehçesi ve HAG.OCG'de ise Turan diline ait lehçe bilgileri dikkat çekmektedir.

Sonuç olarak 1829-1925 yılların Batı dillerinde yazılmış dil öğretimi kitaplarında Türk lehçe ve ağızlarının da yer aldığı görülmektedir. Bu çalışmayla bahsi geçen lehçe ve ağız üzerine çalışma yapan araştırmacılara veri kaynağı sağlanmakta ve karşılaştırmalı lehçebilim çalışmalarına ipuçları sunulmaktadır. Dolayısıyla Türkçenin yabancılara öğretimi tarihine dair de izler barındırmaktadır.



## Kaynakça

- Akar, A. (2010). Lehçe oluşma şartları ve evreleri bakımından eski Türkiye Türkçesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*. (28), 15-29.
- Ata, A. (2004). Dil. H. Pilancı (Ed.), *Türk dili içinde* (2. Baskı). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Barker, W. B. (1854). *A reading book of the Turkish language, with a grammar and vocabulary; containing a selection of original tales, literally translated, and accompanied by grammatical references: the pronunciation of each word given as now used in Constantinople*. James Madden.
- Berswordt. (1839). *Neueste grammatik der türkischen sprache für deutsche zum selbstunterricht: nebst einer reichhaltigen sammlung von gesprächen, so wie einer türkisch-deutschen und deutsch-türkischen wörtersammlung*. In Verlag bei Ferdinand Dümmler.
- Bonelli, L. (1899). *Elementi di grammatica Turca Osmanlı: con paradigmi crestomazia e glossaria*. U. Hoepli.
- Boyd, C. (1842). *The Turkish interpreter or a new grammar of the Turkish language respectfully inscribed to the right honorable the earl of Abendeen K. T. secretary of state for foreign affairs*. Jacob/London: Smith Elder.
- Buran A. ve Alkaya E. (2008). *Çağdaş Türk lehçeleri* (8. Baskı). Akçağ Yayınları.
- Davids, A. L. (1832). *A grammar of the Turkish language: with a preliminary discourse on the language and literature of the Turkish nations, a copious vocabulary, dialogues, a collection of extracts in prose and verse, and lithographed specimens of various ancient and modern manuscripts*. Sold by Parbury & Allen.
- Deny, J. (1921). *Grammaire de la langue Turque*. Ernest Leroux.
- Dieterici, F. H. (1854). *Chrestomathie Ottomane précédée de tableaux grammaticaux et suivie d'un glossaire Turc-Français, chez george reimer*. Chez George Primer.
- Dubeux, L. (1856). *Éléments de la grammaire turque, à l'usage des élèves de l'École impériale et spéciale des langues orientales vivantes*. B. Duprat.
- Ercilasun, A., B. (Ed.). (2007). *Türk lehçeleri grameri*. Akçağ Yayınları.
- Hagopian, V. H. (1907). *Ottoman Turkish conversation grammar a practical method of learning the Ottoman - Turkish language*. Sampson Low, Marston & Co.
- Hindoglou, A. (1834). *Grammaire théorique et pratique de la langue Turke, telle qu'elle est parlée à Constantinople*. Dondey-Dupré.
- Horten, M. (1916). *Einführuug in die Türkiscen sprache und Schrift*. Verlag von Max Niemeyer.
- Huart, C. (1890). *Grammaire elementaire de la langue Turque seconde édition, revue et corrigée*. Librairie Orientale & Américaine.

- Jaubert, P. A. (1833). *Éléments de la grammaire Turke*. Dundey-Dupré Père et Fils.
- Jehlitschka, H. (1895). *Türkisches konversations – grammatik*. Heidelberg.
- Jyrkankallio, P., Bennigsen, A. D., Hazai, G., Wendt, F. ve Menges, K. H. (1992). *Türk lehçeleri ve edebiyatları*. K. Aytaç (Çev.). Gündoğan Yayınları.
- Kartallıoğlu, Y. (2007). Türk lehçeleri grameri. A. B. Ercilasun (Ed.), *Türkiye Türkçesi içinde* (ss. 31-15). Akçağ Yayınları.
- Kazem-Bek, M. A. (1848). *Allgemeine Grammatik Der Türkisch-Tatarischen Sprache, universität zu kasan, correspondirendem mitgliede der kaiserlichen academie der wissenschaften, etc. etc. aus dem russischen übersetzt und mit einem anhang und schriftproben herausgegeben von dr. Julius Theodor Zenker*. Verlag Von Wilhelm Engelmann.
- Mackenzie, C. F. (1879). *A Turkish manual: comprising a condensed grammar with idiomatic phrases, exercises, and dialogues, and vocabulary*. Publishers to the India Office.
- Mallouf, N. (1862). *Grammaire élémentaire de la langue Turque*. Maisonneuve.
- Nemeth, J. (1916). *Türkische grammatik. sammlung göschen*. Berlin und Leipzig.
- Pfizmaier, A. (1847). *Grammaire Turque ou développement séparé et méthodique des trois genres de style usités, savoir l'arabe, le Persan et le Tartare*. Viyana.
- Redhouse, J. W. (1846). *Grammaire Raisonnée De La Langue Ottomane suivie d'un appendice contenant l'analyse d'un morceau de composition Ottomane ou sont démontrées les différentes règles auxquelles les mots sont assujettis*. Gide et cie libraires – éditeurs.
- Redhouse, J. W. (1855). *The Turkish campaigner's vade-mecum of ottoman colloquial language*. Published by Thomas Harrison.
- Redhouse, J. W. (1884). *A simplified grammar of the Ottoman-Turkish language*. Trübner Co. Ludgate Hill.
- Roehrig, F. L. O. (1860). *De Turcarum linguae indole ac natüre*. Mdcclcx.
- Samoylovich, A. N. (2002). *Kratkaya uchebnaya grammatika osmansko-turetskogo yazyka*. Izdatel'skaya firma Vostochnaya literatura.
- Tien, A. (1896). *A Turkish grammar, containing also dialogues and terms connected with the army, navy, military drill, diplomatic and social life*. Sampson Low, Marston & Company.
- Wahrmund, A. (1869). *Praktisches handbuch der Osmanisch-Türkischen sprache*. Giessen.
- Weil, G. (1917). *Grammatik der Osmanisch-Türkischen sprache*. Verlag Von Georg Reimer.
- Wells, C. (1880). *A practical grammar of the Turkish language (as spoken and written). with exercises for translation into Turkish, quotations from Turkish authors illustrating Turkish syntax and composition, and such rules of the Arabic and Persian grammars*

*as have been adopted by the Osmanlı's, the pronunciation being given in English letters throughout.* Bernard Quaritch.

Youssouf, R. (1892). *Grammaire complete de la langue Ottomane comprenant les trois éléments Turc, Persan et Arabe hamenée, d'après une methode nouvelle, aux principes les plus clairs et les plus simples.* Constantinople.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9. Baskı).* Seçkin Yayınları.

**Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı:**

1. yazar katkı oranı: %60

2. yazar katkı oranı: %40

**Çıkar Çatışması Beyanı:**

Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

**Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı:**

Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

**Etik Kurul Onayı:**

Çalışma etik kurul izni gerektirmemektedir.

**Extended Abstract**

The concept of “dialect” and “classification of Turkish dialects” are among the controversial issues of Turkish. Dialect, with its equivalent in the books on teaching Turkish to foreigners, which constitute the corpus of the study, is an upper dialect unity that is formed by the combination of different dialects and contains most of the features of those dialects. It is known that Turks, who have been living in a very wide geography since ancient times, have a wide variety of dialects. The corpus of the study; The concept of “dialect” and “classification of Turkish dialects” are among the controversial issues of Turkish, which attracts attention, based on the book corpus of doctoral dissertations written in six foreign languages (English, French, German, Russian, Italian, Latin). The corpus of the study is based on the book corpus of doctoral dissertations written in six foreign languages (English, French, German, Russian, Italian, Latin). Fifty books on teaching Turkish language to foreigners published in a period of approximately one hundred years from Tanzimat to the Republic were scanned. Among these books, a new corpus was created with those that drew attention to the dialects of Turkish. In this research, the concept of “dialect” and “Turkish dialects” were emphasized. The dialect information in the books in this corpus was examined in terms of terminology and classification. In this context, it was tried to reveal how the Turkish dialects spoken in the Anatolian region are named in the Turkish language teaching books written by foreigners and how Turkish languages are generally classified in the books. In addition to this, the books in the corpus; Ottoman Turkish, Istanbul Turkish, Tatar Turkish, Constantinople Turkish, etc. Türkiye Turkish, which is also called Ottoman Turkish, Istanbul Turkish, Tatar Turkish, Constantinople Turkish, etc. was examined comparatively in terms of dialect nomenclature and dialect classification. With this analysis, it was also tried to determine in which years the subject was concentrated in the books published. In the research, in the Turkish language classifications in a period of approximately one hundred years from Tanzimat to the Republic, the perspective of the period on dialects is included. It is thought that this aspect of the research will also contribute to today's dialect studies. The study is a qualitative research and was conducted with the document analysis method. The data were analyzed, tabulated and evaluated through document analysis. It is seen that 31 of the 50 books in the corpus include dialect and dialect information. Among the 50 books in the research corpus, it was determined that the subject was included in nine of 17 English books, nine of 17 German books, seven of 10 French books, one Italian, one Latin and one

Russian book. In terms of nomenclature, Tatar (13 books), Ottoman (12 books) and Constantinople (9 books) were used the most in the books. It is noteworthy that the books containing information on dialects are concentrated between 1829 and 1870 (17 books). After 1870, there were fewer books (14 books) that included dialects compared to the books published in 1829 and 1870. In addition to these, the concept of Stambul / Istanbul was also encountered, albeit to a lesser extent. It is seen that the most frequently used expression in the analyzed books is Tatar. According to Deny, from the first half of the 19th century onwards, the Turko-Tatar dialects showed similarities with other languages, and the countries to the north of Iran were called Turan with an old Persian expression, and they were called Turanian languages. This group included Finno-Ughur, Samoyet, Turko-Tatar, Mogol, Tungus and even Japanese and Manchu languages. In the books examined, it was seen that the term Tatar was treated as a nomenclature belonging to Turkic languages. Approximately one fifth of the books (6 books) contain information about more than one dialect of Turkish. While there are detailed expressions about dialects in five books, it is stated that there are different dialects of Turkish language in one book without giving a name. In the remaining 25 books, information about Tatar, Ottoman, Constantinople, Stambul, and the Turkish dialect of Turkey were identified without dwelling on different dialects. The book with the most information about the dialect features of Turkish language in Turkish language teaching books between Tanzimat and Republican Periods is DENY.GLT written in French. While it is seen that Radloff's classification is also included in this book, 46 Turkish dialects are mentioned in the book and in addition to these dialects, it is added to the footnote of the book that Chuvash and Yakut are also among the Turkish dialects. Apart from DENY.GLT, KAZ.KTG (18) has the dialect information found the most in the corpus. In addition, in the works examined, Rumeli dialect in KAZ.KTG, JEHT.TKG, JAU.EGT; Uyghur Turkish in DAV.GTL, KAZ.KTG, YOUS.GLOU and DENY.GLT, Turkestan dialect in TIEN.TG and Turanian dialect information in HAG.OCG draw attention.

## YAZMA BECERİSİNE YÖNELİK GELİŞTİRİLEN ÖLÇEKLERİN İNCELENMESİ

### Araştırma Makalesi

Ayşe Nur SARI\* / Banu ÖZDEMİR\*\*

Geliş Tarihi: 28.05.2024 | Kabul Tarihi: 01.10.2024 | Yayın Tarihi: 23.12.2024

**Özet:** Yazma becerisine yönelik tutum, kaygı ve öz yeterlik ölçeklerinin eğilimlerini incelemek, hem bireysel hem de eğitimsel anlamda bu becerilerin geliştirilmesi için gerekli verilerin sağlanmasına ve gerekli stratejilerin oluşturulmasına yardımcı olur. Bu çalışmanın amacı, yazma becerisine yönelik geliştirilen tutum, kaygı, öz yeterlik ölçeklerinin eğilimlerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda 2023 yılı Eylül ve Ekim ayları içerisinde Google Akademik, TOAD (Türkiye Ölçme Araçları Dizini) arama motorlarında ve YÖK Ulusal Tez Merkezi, ERİC, DergiPark, ULAKBİM TR Dizin veri tabanlarında yayımlanan makale ve tezler, araştırmaya dâhil edilme ve araştırmanın dışında tutulma kriterleri doğrultusunda taranmış ve neticede 51 çalışma araştırma kapsamı içine alınmıştır. Makalelerde ulaşılan bulgular için dokümanlar betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Elde edilen verilere göre, çalışmalarda tutumlar üzerinde yoğunlaşıldığı, 13 farklı konu alanında çalışma yapıldığı, en çok tercih edilen veri toplama aracının beşli likert tipi ölçek olduğu, en çok tercih edilen çalışma grubunun ortaokul düzeyindeki öğrenciler olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca bulgular, geçerlik analizi olarak çoğunlukla yapı geçerliğinin tetkik edildiği sonucunu vermiştir. Bulgular, doğrulayıcı faktör analizinin sınırlı olduğunu, açıklayıcı faktör analizlerine ait incelemelerin ise çoğunlukla orta seviyede yapılmış olduğunu ortaya koymuştur. Elde edilen bulgulara göre maddelerde ölçülen yapının kuramsal temelleri oluşturulmakta ve amaç belirlenmektedir. Ölçek maddelerinin oluşturulmasında ise kaynak tarama sıklıkla tercih edilmiş çalışmalarda konu alanı uzmanlarının görüşüne başvurulmuştur. Bununla beraber bu çalışmada, güvenilirlik analizlerinde en çok iç tutarlılık yöntemlerinin seçildiği, katsayı olarak ise Cronbach alfa katsayısının kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Ulaşılan sonuçlardan hareketle çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Ölçek geliştirme süreci, yazma becerisi, yazma kaygısı, yazma öz yeterliği, yazma tutumu.

## ANALYZING THE SCALES DEVELOPED FOR WRITING SKILLS


### Research Article

Received: 28.05.2024 | Accepted: 01.10.2024 | Published: 23.12.2024

**Abstract:** The aim of this study is to examine the trends of attitude, anxiety and self-efficacy scales developed for writing skills. For this purpose, articles and theses published in Google Scholar, TOAD (Turkish Measurement Tools Directory) search engines and YÖK National Thesis Center, ERİC, DergiPark, ULAKBİM TR Index databases in September and October 2023 were scanned in line with the inclusion and exclusion criteria and as a result, 51 studies were included in the scope of the research. As for the findings obtained in the articles, the documents were analyzed by descriptive analysis method. According to the data obtained, it was concluded that the studies focused on attitudes, studies were conducted in 13 different subject areas, the most preferred data collection tool was a five-point Likert-type scale and the most preferred study group was secondary school students. In addition, the findings revealed that construct validity was mostly examined as a validity analysis. The findings revealed that confirmatory factor analysis was limited and exploratory factor analyses were mostly conducted at a moderate level. According to the findings, the theoretical foundations of the construct measured in the items are formed and the purpose is determined. In the creation of the scale items, literature review was frequently preferred and the opinions of experts in the field were consulted. In addition, in this study, it was revealed that internal consistency methods were mostly chosen in reliability analysis and Cronbach's alpha coefficient was used as a coefficient. Various suggestions were made based on the results obtained.

**Keywords:** Scale development process, writing anxiety, writing attitude, writing self-efficacy, writing skill.

\* Öğr. Gör.; Dumlupınar Üniversitesi; [ayse.sari1@ogr.dpu.edu.tr](mailto:ayse.sari1@ogr.dpu.edu.tr)  0009-0009-4973-7867

\*\* Doç. Dr.; Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, [banu.ozdemir@dpu.edu.tr](mailto:banu.ozdemir@dpu.edu.tr)  0000-0002-4298-8569

## Giriş

Türkçe eğitim ve öğretimi; dinleme, konuşma, okuma ve yazma öğrenme alanları olarak şekillendirilmiştir. Türkçe eğitimi ve öğretiminde son derece önemli olan bu dört temel dil becerisi kendi içerisinde anlama ve anlatma becerileri olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Okuma ve dinleme, anlama becerileri; konuşma ve yazma ise anlatma becerileridir (Karapınar, 2016, s. 14). Yazma, bireylerin aktarmak istediği şeylerin semboller aracılığıyla belirli bir düzen içinde somut hâle getirilerek kayda geçirilmesi sürecidir. İnsanlar duyup düşündükleri, hissedip deneyimledikleri her şeyi bireysel ve toplumsal bellekte kalıcı hâle getirerek, üretildiği şeklini korumak suretiyle geleceğe aktarmak için yazıya yönelirler (Deniz, 2023).

Yazma becerisi bireylerin duygu, düşünce ve deneyimlerini etkili bir şekilde ifade ederek paylaşımları için oldukça önemli olmakla birlikte aynı zamanda öğrencilerin en çok zorlandıkları beceridir (Mete, 2015, s. 82). Nitekim yazma, fiziksel, bilişsel ve duyuşsal olarak bireyi meşgul edici yönleri sahip karmaşık ve de çok boyutlu bir etkinliktir (İbe Akcan, 2023, s. 238). Hem karmaşık hem de kazanılması zor olan bu beceriyi öğrencilere kazandırmak ve yazma duyarlıklarını geliştirmek isteniyorsa bunun için yazma becerisini etkileyen bilişsel süreçler kadar duyuşsal süreçlere de gereken önem verilmelidir (Türkben, 2021). Öğrencilerin yazma becerisinin geliştirilmesi üzerinde etkili olan duyuşsal unsurlardan bazıları yazma tutumu, kaygısı ve öz yeterliğidir. Yazma tutumu, yazan kişinin, yazma etkinliği esnasında kendisini mutlu veya mutsuz hissetmesine sebebiyet veren güçlü bir eğilim olarak tanımlanmıştır. Öğrenciler yapmış oldukları yazma etkinliklerini severek ve isteyerek yaparlarsa bu onların mutlu olmalarını sağlamakla kalmayacak, yazmaya karşı olumlu tutum geliştirecek bununla birlikte yazma etkinliğinden kaçmayacaklardır. Aksi takdirde ise yazmaya karşı olumsuz tutum gelişecek ve de öğrenciler yazma etkinliğinden uzak duracaktır (Yıldız ve Kaman, 2016, s. 509). Tutum ile birlikte öğrencilerin yazma sürecini etkileyen duyuşsal faktörlerden biri de kaygıdır. Yazma kaygısı öğrenenin yazma süreci boyunca içinde bulunduğu ya da geçmişten gelen şartların etkisiyle yazma işinden kaynaklı yaşadığı mutsuzluk, kaygı, panik ve eleştirilme duygusu olarak açıklanabilir (Katrancı ve Temel, 2018, s. 1206). Yazma etkinliklerinin başarıyla tamamlanmasında yazma kaygısı oldukça önemlidir. Çünkü yazma sürecinde kaygı düzeyi, yazma faaliyetlerine başlama, süreci sürdürme ve başarıyla tamamlama açısından önemli bir rol oynamaktadır (Katrancı, 2015, s. 41). Yazmada etkili olan diğer önemli etken ise öz yeterliktir. Yazma öz yeterliği, bireyin nitelikli bir yazılı metin oluşturma sürecine yönelik bilgi ve becerisine olan inancı ve öngörüsü şeklinde tanımlanabilir. Başka bir deyişle yazma öz yeterliği, bireylerin belli türdeki metinleri üretme yeteneklerine ilişkin farkındalıklarını ifade etmektedir (Arıcı ve Dölek, 2020, s. 1206). Kişilerin yazma çalışmasına başlamasında, bu çalışmayı devam ettirmesinde ve başarıyla sonlandırmasında yazmaya yönelik öz yeterlik inançları belirleyicidir. Öz yeterliği yüksek bireyler bir etkinliği tamamlarken kendi çalışmalarına daha fazla kıymet vermektedirler ve korku duymamaktadırlar (Uygun, 2012, s. 46). Yazma sürecini öğrencilerin severek ve isteyerek yapabilecekleri bir alışkanlığa dönüştürmenin ve bu süreci başarılı bir şekilde yürütmenin yolu, ilköğretimde yazma becerisine dönük olarak verilecek eğitim sayesinde mümkün olacaktır (Göçer, 2010, s. 179). Yazma becerisine yönelik bu eğitim sürecinin de

etkili ve amacına uygun yürütülmesi, öğrenenlerin yazma tutumunu ve öz yeterliğini olumlu yönde etkileyip yazma kaygısını düşürmeye yardımcı olabilir.

Yazma süreci, hazırlık aşamasından başlar daha sonra yazma işinin gerçekleştirilmesi ve ardından yazma ürünlerinin değerlendirilmesine kadar bir dizi adımı içerir (Tekin ve Bolat, 2018, s. 27). Öğrencilerin yazma becerileriyle ilgili verilen eğitim sonrasında elde ettikleri kazanımları ve bunların düzeylerini tespit etmek için, eğitimciler veya araştırmacılar tarafından geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış eğitsel ölçekler veri toplama aracı olarak kullanılmaktadır (Tekin ve Bolat, 2018, s. 27). Yazma becerisinin sadece yazılı ürünler üzerinden değerlendirilmesi, bireyin gerçek potansiyelini tam olarak ortaya koymayabilir. Yazmaya yönelik tutum, kaygı ve öz yeterlik gibi psikolojik faktörlerin incelenmesi, yazma performansını etkileyen unsurların daha iyi anlaşılmasına olanak tanır. Eğitimde ölçeklerden, bireyler hakkında bilgi toplamak, bireylerin tutum, ilgi, kaygı, motivasyon, kişilik vb. duyuşsal özelliklerini ölçmek amacıyla yararlanılmaktadır.

Ölçekler bireylerin doğrudan gözlenemeyen özelliklerinin ne ve nasıl olduğunu ortaya çıkaran araçlardır (Erkuş, 2012, s. 282). Ölçeklerin ana işlevi, belirli sayıda ve özel tekniklere dayalı olarak seçilen test maddelerine verilen yanıtlara göre, bireylerin ölçülen özellikleri bakımından psikolojik durumunu tespit etmektir (Tezbaşaran, 2008). Türkiye’de de yazma becerisini değerlendirmek amacıyla birçok ölçek geliştirme çalışması yapılmaktadır. Bu çalışmalar yazma eğitimi alanında geçerli ve güvenilir sonuçlar elde edilmesi noktasında oldukça önemlidir. Ölçek geliştirme çalışmaları, eğitimcilerin ve araştırmacıların yazma becerisinin hangi alanlarda güçlendirilmesi gerektiğini tespit etmelerine yardımcı olur. Diğer taraftan da öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmelerine imkân sağlar. Yazma becerisinin geliştirilmesi, bireylerin hem akademik hem de profesyonel hayatlarındaki başarıları için önemli bir unsur olduğundan bu alandaki çalışmaların önemi giderek artmaktadır.

Alan yazını incelendiğinde araştırmacıların araştırmaları kapsamında ya var olan ölçekleri kullandıkları ya da yeni ölçekler oluşturdukları görülmektedir. Ölçek geliştirmek ya da uyarlamak uzmanlık gerektirmektedir. Bu sebeple gelişigüzel oluşturulmuş ölçekler bilimsel araştırmalar için geçerli ve uygun değildir. Bir ölçeğin bilimsel olarak kabul edilmesi için, belirli standartlara uygun olarak geliştirilmesi veya uyarlanması şarttır (Çüm ve Koç, 2013, s. 117).

Ölçek geliştiren veya uyarlayan araştırmacıların izlemeleri gereken adımlar vardır. İlk olarak ölçülmek istenenin ne olduğuna karar verilmeli ve ilgili değişken ya da değişkenlerin kuramsal arka planı ortaya konulmalıdır. İkinci olarak ise madde havuzu oluşturulmalıdır. Madde havuzu oluşturulurken doğrudan gözlenebilen davranışlar ölçülecekse gözlem; tutum gibi doğrudan gözlemlenemeyen söz konusu olmadığı durumlarda inceleme yapılan gruba kompozisyon yazdırma; bir kuram temele alınacaksa da literatür tarama gibi amaca hizmet edecek yöntemler kullanılabilir. Amaca uygun olmayan yeterli geçerlik ve güvenilirlikte bulunmayan maddeler çıkartılacağı için bu aşamada ölçekte kullanılması tasarlanan madde sayısının üç ila dört katı madde hazırlanması uygun görülmektedir. Üçüncü adım ölçme aracının biçimine karar vermektir (Şahin ve Boztunç Öztürk, 2018, s. 91). Pek çok ölçek geliştirme modelinin (Thurstone, Osgood, Guttman, Likert vb.) bulunmasına karşılık bugün

en sık kullanılan model Rennis Likert (1932) tarafından geliştirilmiş olan “dereceleme toplamlarıyla ölçekleme” biçimidir (Delice ve Ergene, 2015, s. 63). Bu modelden hareketle günümüzde daha kullanışlı olması, dereceleme düzeyi artırıldığında eşit aralık ölçeğinde ölçme neticeleri vermeleri gibi nedenlerle Likert Tipi Ölçekler karşımıza sıklıkla çıkan ölçek türüdür (Tezbaşaran, 2008). Ölçek geliştirme modelinin seçilmesinin ardından ölçek maddeleri uzmanlar tarafından gözden geçirilir (Şahin ve Boztunç Öztürk, 2018, s. 191). Maddelerin ölçülen yapıyı ne ölçüde temsil ettiği, anlaşılabilir olma durumu, kapsam geçerliğinin değerlendirilmesi amaçlarıyla uzman görüşlerinden yararlanılabilir (Yurdugül, 2005). Daha sonra madde geçerliği sağlanır. Yedinci adım ölçeğin uygulanmasıdır. Bu adımda amaç oluşturulan ölçeğin, geçerlik ve güvenilirliğini tespit etmek için evreni temsil eden bir örneklem grubuna uygulanmasıdır (Şahin ve Boztunç Öztürk, 2018, s. 192). Örneklem sayısı ile ilgili olarak araştırmaya dâhil edilen örneklemin ölçekteki madde sayısının beş katı (Bryman & Cramer, 2001), on katı (Nunually, 1978) ya da on beş katı (Gorsuch, 1983) olması gerektiği ile ilgili görüşler mevcuttur (Delice ve Ergene, 2015, s. 64). Örneklem sayısı belirlenip ölçeğin uygulanmasının ardından araştırmacıların yapması gereken, maddeleri değerlendirmektir. Maddeleri değerlendirirken maddelerin toplam korelasyonları, varyansları, ortalamaları, faktör analizi, alfa katsayısı hesaplanmalıdır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği ispatlandıktan sonra ise ölçeğe son hâli verilir (Şahin ve Boztunç Öztürk, 2018, s. 192).

Yazma becerisi, öğrencilerin akademik hayatlarında yalnızca Türkçe dersi için değil yaşamlarının her alanı için önem taşıyan bir beceridir. Bu sebeple, öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalara değer verilmelidir. Ayrıca etkili bir yazma eğitimi sağlamak için öğrencilerin yazma becerileriyle ilgili yapılan değerlendirmelerde nitelikli ölçme ve değerlendirme çalışmalarının yürütülmesi gerekliliği yadsınamaz bir gerçektir (Şengül, 2013). Nitekim tutum, kaygı ve öz yeterlik ölçümleri, öğrencilerin sadece yazma becerilerinin değil, aynı zamanda bu becerilere yönelik duygusal ve bilişsel engellerinin de anlaşılmasını sağlar. Bu sayede, öğrencilere sadece yazma teknikleri konusunda değil, aynı zamanda bu engelleri nasıl aşabilecekleri konusunda da geri bildirim verilebilir. Ölçme ve değerlendirme süreçleri, öğrencilerin kendi yazma becerilerini geliştirme yollarını keşfetmelerine de yardımcı olur.

Ölçme ve değerlendirmede kullanılan ölçekler gerek objektif olarak puanlanabiliyor olması gerek geçerli ve güvenilir gözlemler yapmaya olanak sağlaması gerekse diğer bilgi toplama yöntemlerinin birçoğuna nazaran daha kolay uygulanabilmesi yönleriyle araştırmacılara avantajlar sağlamaktadır. Çok farklı mecralarda gerçekleştirilen araştırmalarda, sıkça kullanılmakta olan ölçme araçları, ancak ve ancak sistemli şekilde belirli ölçülere uyulması kaydıyla geliştirilirse ve bu ölçeklere yönelik gereken izleme çalışmaları yapılırsa ölçekler yoluyla ulaşılan bilgiler anlamlı olacaktır (Özoğlu, 2007). Ayrıca ölçekler geliştirilirken titiz davranılmalı, ölçek geliştirme aşamaları sistemli bir şekilde takibe alınıp geliştirilen ölçeklerin izleme çalışmaları ihmal edilmemelidir. Yazma becerisine yönelik hazırlanan tutum, kaygı, öz yeterlik ölçeklerinin içeriğinin incelenmesinin ve ilgili ölçeklere yönelik bulguların ortaya konulmasının ölçek geliştirecek veya söz konusu ölçeklerden birini kullanacak araştırmacılara fikir verecektir.



Alan yazını incelendiğinde geliştirilen ölçeklerin ölçek geliştirme aşamalarını inceleyen araştırmalar da bulunmaktadır. Bir çalışmada eğitim alanında geliştirilmiş olan ölçeklerin ve ölçek uyarlama çalışmalarının aşamaları ele alınmıştır (Acar Güvendir ve Özer Özkan, 2015; Çüm ve Koç, 2013). Mor Dirlik (2014) ise, ölçek geliştirme konulu doktora tezlerini ele alarak bunların test ve ölçek geliştirme standartlarına uygun olup olmadığını incelemeyi amaçlamıştır. Tavşancıl ve diğerleri (2014), Türkiye’de geliştirilen tutum ölçeği geliştirme çalışmalarının ölçek geliştirme aşamalarını incelemeyi amaçlamışlardır. Kaya Uyanık ve diğerleri (2017), ölçek geliştirme çalışmalarının ölçek geliştirme süreci adımlarını sağlama düzeylerini incelemiştir. Başka bir çalışmada eğitim alanı için hazırlanan ölçeklerin geliştirilme süreçleri incelenmiştir (Şahin ve Boztunç Öztürk, 2018). Tekin ve Bolat (2018) ise çalışmalarında yazma eğitimi alanında yapılan ölçek geliştirme çalışmalarını analiz etmişlerdir. Barış Pekmezci ve Ayan (2020), eğitim ve psikolojide kullanılan öz yeterlik ölçeklerinin izlenmesi gereken ölçme aracı geliştirme aşamalarına uygunluğunu incelemiştir. Bu çalışmada ise “Yazma becerisine yönelik geliştirilen tutum, kaygı ve öz yeterlik ölçeklerinin eğilimleri nasıldır?” sorusuna yanıt aranmıştır.

### 1. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı yazma becerisine yönelik geliştirilen tutum, kaygı ve öz yeterlik ölçeklerinin eğilimlerini gözden geçirmektir. Bu genel amaç temel alınarak yazma ölçeği geliştirme;

1. Çalışmaları hangi amaçlarla yapılmıştır?
2. Çalışmaları hangi alanlarda yapılmıştır?
3. Çalışmalarında hangi veri toplama araçları kullanılmıştır?
4. Çalışmalarında kullanılan veri analizi yöntemleri nelerdir?
5. Çalışmalarında çalışılan örneklem türleri hangileridir?
6. Çalışmalarındaki örneklem türlerinin büyüklükleri nedir?
7. Çalışmalarında hangi geçerlik analiz türleri kullanılmıştır?
8. Çalışmalarında yapı geçerliğine yönelik analizlerde izlenen aşamalar nedir?
9. Çalışmalarında hangi güvenilirlik analiz türlerinden yararlanılmıştır? Sorularına cevap aranmıştır.

### 2. Yöntem

Bu araştırmanın modeli nitel araştırmadır. Nitel araştırmalar, algıların, olayların doğal bir ortamda bütüncül ve nesnel olarak ortaya konulduğu araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Yapılan bu çalışmada, araştırma kapsamında tutulan yazma tutumu, kaygısı ve öz yeterliği ölçeği geliştirme konulu dokümanları gerçekçi ve bütüncül olarak ele almak, değerlendirmek ve yorumlamak amaçlandığı için çalışma nitel araştırma modeline göre desenlenmiştir. Ayrıca bu çalışmada yazma becerisine ilişkin tutum, kaygı ve öz yeterlik ölçekleri geliştirme çalışmalarının genel eğilimlerini nitel araştırma yöntemlerinden olan betimsel analizle ifade etmek amaçlanmıştır. Betimsel analiz çalışmalarının amacı sistematik bir tarama neticesinde belirli bir kuramsal çerçevede ulaşılan bulguları yorumlamak, düzenlemek ve okurlara sunmaktır. Bu bağlamda önce kuramsal çerçeve belirlenir, bu veriler sistematik olarak toplanır, ulaşılan veriler temalarına göre sınıflanır ve nihayetinde sebep

sonuç ilişkisi kurularak yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 244). Bu sayede konuyla ilgili eğilimlerin belirlenmesi gerçekleştirilir (Ültay vd., 2021, s. 190). Betimsel analiz ile belirli bir alandaki genel eğilimler ve gelişim saptanır. Bu saptamalar yüzeyseldir ancak örneklem sayısının fazlalığı güvenilirliği artırır. Betimsel analiz çalışmalarında derinlemesine bir analiz yapılmamakla birlikte alanın genel eğilimleri tespit edilir. Sonunda ise araştırmacı tarafından gelecek çalışmalar için önerilerde bulunulur. Bu çalışmanın verileri yazma becerisine yönelik geliştirilen ölçekleri konu alan araştırmalardan sistematik olarak toplanmış, temalara göre gruplandırılarak yorumlanmıştır. Son olarak genel eğilimler saptanarak ileriki çalışmalar için öneriler sunulmuştur.

## 2.1. Araştırmaya Dâhil Etme/Hariç Tutma Ölçütleri

Araştırmada ele alınan veriler 2023 yılı Eylül ve Ekim ayları içerisinde toplanmıştır. Çalışmada yer alacak çalışmalara ulaşılabilmek amacıyla “yazma tutum ölçeği, yazma kaygı ölçeği, yazma öz yeterlik ölçeği, yazma tutumu, yazma öz yeterliği, yazma kaygısı, writing attitude scale, writing anxiety scale, writing self-efficacy scale” anahtar kelimeleri kullanılarak Google Akademik, TOAD (Türkiye Ölçme Araçları Dizini) arama motorlarında ve YÖK Ulusal Tez Merkezi, ERIC, DergiPark, ULAKBİM TR Dizin veri tabanlarında gerekli taramalar yapılmıştır. Yapılan bu taramalar neticesinde yazma tutumu, yazma kaygısı, yazma öz yeterlik ölçeği geliştirme konulu 64 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmalardan 34 tanesi yazma tutum ölçeği, 15 tanesi ise yazma öz yeterlik ölçeği, 15 tanesi yazma kaygısı ölçeğidir.

Çalışmada incelenen araştırmalar tespit edilirken şu ölçütler dikkate alınmıştır;

1. Araştırmalar Türkiye’de yapılmış olmalıdır.
2. Araştırmalara ilgili veri tabanlarından ulaşılabilirlik.
3. Araştırmada yazma becerisine ilişkin ölçek kullanılmalıdır, bu ölçek geliştirilmeli ya da uyarlanmalıdır.
4. Araştırma türü hakemli dergilerde yayımlanmış makale, yüksek lisans tezi veya doktora tezi olmalıdır.
5. Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların dili Türkçe ya da İngilizce olmalıdır.
6. Araştırmaların tam metinlerine ulaşılabilirlik.
7. Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların örneklem grubu Türkiye’de öğretim gören ilkökul, ortaokul, lise ve üniversite öğrencileridir. Öğretmen ve akademisyenleri çalışma grubu olarak seçen çalışmalar araştırma kapsamına dâhil edilmemiştir

Yukarıda söz edilen veri tabanlarından belirli anahtar kelimeler ile ilk taramada elde edilen çalışmalar dâhil etme/hariç tutma ölçütlerine göre yeniden gözden geçirilmiştir. Yazma tutum ölçeklerinden 1 tanesi lisans eğitiminde eski Türkçe öğretim programında yer alan yazılı anlatım dersine yönelik tutumlarını, 1 tanesi lisans öğrencilerinin ilk okuma yazma öğretimi dersine yönelik, 1 tanesi yazarlık ve yazma becerileri dersine, 1 tanesi yazma dersine ilişkin tutumlarını ölçmeye yönelik olduğu için çalışmaya dâhil edilmemiştir. Ulaşılan tutum ölçeklerinden 1 tanesi İngilizce yazma becerisini ölçtüğü için, 1 tanesi yurtdışında yaşayan çocukların Türkçeye yönelik tutumlarını ölçtüğü için çalışmaya dâhil edilmemiştir. Kısacası ilgili bu ölçekler doğrudan yazma becerisine ilişkin geliştirilmediği ve dolayısıyla üçüncü

ölçütü sağlamadığı için araştırmının dışında tutulmuştur. Yazma öz yeterlik ölçeklerinden ise 1 tanesi sınıf öğretmenlerine yönelik olması, 1 tanesi İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenler için olması, 1 tanesi İngilizce yazma öz yeterliğini ölçmesi sebebiyle çalışma dışında tutulmuştur. Öz yeterlik ölçeklerinden 1 tanesi yurt dışında, yurt dışındaki öğrenciler için yapılması ve 1 tanesi de yurt dışında geliştirilen bir ölçeği uyarlamadan doğrudan kullanması sebebiyle çalışmaya alınmamıştır. Yazma kaygısı ölçeklerinden ise 1 tanesi İngilizce yazma kaygısını ölçtüğü, 1 tanesi akademisyenlere yönelik olduğu için araştırmaya dâhil edilmemiştir. Sonuç olarak, ilk taramada elde edilen 64 çalışmadan belirlenen ölçütlere uyan 51 çalışma araştırma kapsamına dâhil edilirken 13 çalışma dâhil edilmemiştir.

## 2.2. Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmalar

Araştırmaya dâhil edilen her bir ölçek geliştirme çalışması “Ç1, Ç2, Ç3, vb.” şeklinde kodlanmıştır. Araştırmada kullanılan makaleler temalarına göre sınıflandırılmış ve bu sınıflandırmaya dair oluşturulan kodlar tablo hâline getirilmiştir:

**Tablo 1**

*Makalelere Ait Kodlar ve Ana Temalar*

Ana Tema Kodları	Temalar	f
TÖGÇ	Tutumla ilgili ölçek geliştirme çalışmaları	29
ÖÖGÇ	Öz yeterlikle ilgili ölçek geliştirme çalışmaları	11
KÖGÇ	Kaygı, endişe vb. ile ilgili ölçek geliştirme çalışmaları	11
<b>Toplam</b>		<b>51</b>

Araştırmaya dâhil edilen tutumla ilgili ölçek geliştirme çalışmaları ana tema kodları altında “TÖGÇ”, öz yeterlikle ilgili ölçek geliştirme çalışmaları “ÖÖGÇ” ve kaygı, endişe vb. ile ilgili ölçek geliştirme çalışmaları “KÖGÇ” şeklinde kodlanmıştır.

Tutumla ilgili olan ölçek geliştirme çalışmaları şu şekildedir:

**Tablo 2**

*Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışmaları*

TÖGÇ	Yazar ve Yılı	Yayın Türü	Araştırma Başlığı
Ç1	Ak, E. (2011)	Y. Lisans Tezi	Yaratıcı Yazma Tekniklerinin İlköğretim 5.Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersindeki Yazılı Anlatım Becerileri Üzerindeki Etkisi
Ç2	Akaydın, Ş. ve Kurnaz, H. (2015)	Makale	Lise Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması
Ç3	Akbulut, S. (2016)	Y. Lisans Tezi	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Yazmaya Yönelik Tutum ve Kaygıları
Ç4	Atabek, O. (2020)	Makale	Dijital Yazma Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Geçerliliğinin Sınanması
Ç5	Bağcı Ayrancı, B. ve Temizyürek, F. (2017)	Makale	Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Serbest Yazma Tutumlarına Dair Ölçek Geliştirme
Ç6	Baştuğ, M. ve Keskin, H. K. (2017)	Makale	Kâğıttan Dijitale Yazma Tutumu Ölçeği Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması
Ç7	Can, B. (2016).	Doktora Tezi	Öz Düzenlemeli Strateji Geliştirmeye Dayalı Öğretim Modelinin Hikâye Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi
Ç8	Can, E. ve Topçuoğlu Ünal, F. (2017)	Makale	Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Ç9	Çetinkaya, G. ve Polat Demir, B. (2017)	Makale	Özetlemeye Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi: Güvenirlik ve Geçerlik çalışması
Ç10	Erdoğan, Ö. (2012)	Doktora Tezi	Süreç Temelli Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Yazılı Anlatım Becerisine ve Yazmaya İlişkin Tutuma Etkisi
Ç11	Eroğlu, A. (2019)	Makale	Hikâye Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması
Ç12	Erol, T. (2021)	Doktora Tezi	Üstbilişsel Yazma Stratejileri Eğitiminin Yazma Becerisine ve Yazmaya Yönelik Tutuma Etkisi
Ç13	Ertan Özen, N., ve Duran, E. (2021)	Makale	Developing A Story Writing Attitude Scale For Secondary School Students
Ç14	Göçer, A. (2014)	Makale	Yazma Tutum Ölçeği'nin (YTÖ) Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması
Ç15	Kadan, Ö. F. (2020)	Doktora Tezi	5E Öğrenme Modelinin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazmaya Yönelik Tutum ve Yazma Becerilerine Etkisi
Ç16	Kaplan Alptekin, T. (2022)	Makale	Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi
Ç17	Kaya, B. ve Kan, A. (2019)	Makale	İlkokul Üçüncü-Dördüncü Sınıf Öğrencileri İçin Hikâye Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi
Ç18	Kuşdemir, Y. ve Uzun, E. B. (2018)	Makale	Özetlemeye Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması
Ç19	Melanlıoğlu D. (2021)	Makale	Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Yazma Tutumu Ölçeği
Ç20	Özdemir, B. (2014)	Doktora Tezi	Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Becerilerine ve Yazma Tutumlarına Etkisi
Ç21	Susar Kırmızı, F. (2009)	Makale	Türkçe Dersinde Yaratıcı Drama Yöntemine Dayalı Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Yazmaya Yönelik Tutuma Etkisi
Ç22	Susar Kırmızı, F., Kapıkıran, Ş. ve Akkaya, N. (2021)	Makale	Dijital Ortamda Yazmaya İlişkin Tutum Ölçeği (DOYAT): Ölçek Geliştirme Çalışması
Ç23	Tarıkdaroğlu, M. (2019)	Y. Lisans Tezi	Öğrenme Amaçlı Yazmanın Akademik Başarıya Etkisi ve Öğrencilerin Yazmaya Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi
Ç24	Tavşanlı Ö. F., Bilgin, A. ve Yıldırım, K. (2019)	Makale	Yazmaya İlişkin Tutum Ölçeğinin Türkçe Uyarlama Çalışmaları
Ç25	Temizkan, M. ve Sallabaş, M. E. (2009)	Makale	Öğretmen Adaylarının Okuma ve Yazmaya Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması
Ç26	Toraman, M. (2019)	Y. Lisans Tezi	Kafiye Tablosu Uygulamasının Ortaokul Öğrencilerinin Şiir Yazma Tutumlarına Etkisi
Ç27	Uygun, M. (2012)	Doktora Tezi	Öz Düzenleme Stratejisi Gelişimi Öğretiminin Yazılı Anlatıma, Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Becerisine, Kalıcılığa ve Tutuma Etkisi
Ç28	Sünter, M. (2017)	Y. Lisans Tezi	Tartışmacı Metin Yazma Öğretiminin Öğrencilerin Yazma Becerilerine, Eleştirel Düşüncelerine, Yazmaya Yönelik Tutumlarına ve Kalıcılığa Etkisi
Ç29	Yıldız, M. ve Kaman, Ş. (2016)	Makale	İlköğretim (2-6.) Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Yazma Tutumlarının İncelenmesi
<b>Toplam</b>			<b>29</b>

Araştırmaya tutumla ilgili olan 29 ölçek geliştirme çalışması dâhil edilmiştir. Bu çalışmaların 18'i makale, 5'i yüksek lisans tezi ve 6'sı doktora tezidir. Araştırmaya dâhil edilen öz yeterlikle ilgili olan ölçek geliştirme çalışmaları şu şekildedir:

**Tablo 3**
*Öz Yeterlik Ölçeği Geliştirme Çalışmaları*

ÖÖĞÇ	Yazar ve Yılı	Yayın Türü	Araştırma Başlığı
Ç1	Aydın, İ. S., İnnalı, H. Ö., Batar, M. ve Çakır, H. (2013)	Makale	Öğretmen Adaylarının Yazılı Anlatım Öz Yeterliklerine İlişkin Ölçek Geliştirme Çalışması
Ç2	Büyükikiz, K. K. (2012)	Makale	Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması
Ç3	Büyükikiz, K. K., Uyar, Y. ve Balcı, A. (2013)	Makale	Türk Kökenli Olmayan Öğrenciler için Yazma Öz Yeterlik Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması
Ç4	Delican, B. (2016)	Makale	İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeğinin geliştirilmesi
Ç5	Demir, T. (2013)	Makale	İlköğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri İle Yazma Özyeterlik Algısı Üzerine Bir Çalışma
Ç6	Demir, T. (2014)	Makale	Yazma Öz Yeterlik Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması
Ç7	Güler Bülbül, Ö. (2016)	Doktora Tezi	Zihinsel Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilerin ve Yazmada Düşük Performans Gösteren Akranlarının Öykü Yazma Becerilerinde Seç+Düzenle+Yaz ve Oku-Düzeltil+Paylaş-Düzeltil Stratejisinin Etkililiği
Ç8	Güneş, F., Kuşdemir, Y. ve Bulut, P. (2017)	Makale	Yazma Özyeterlik Ölçeğinin Psikometrik Özellikleri
Ç9	Müldür, M. ve Yalçın, A. (2019)	Makale	Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Yazma Becerisine, Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Becerisine ve Yazma Öz Yeterlik Algısına Etkisi
Ç10	Şengül, M. (2011)	Doktora Tezi	İlköğretim II. Kademe Türkçe Öğretiminde Yazma Becerilerine Yönelik Öğretim ve Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımlarının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi
Ç11	Yılmaz Soylu, M. ve Akkoyunlu, B. (2019)	Makale	Yazma Öz Yeterlik Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması
<b>Toplam</b>			<b>11</b>

Araştırmaya öz yeterlikle ilgili 11 ölçek geliştirme çalışması dâhil edilmiştir. Bu çalışmaların 9'u makale ve 2'si doktora tezidir. Araştırmaya dâhil edilen kaygı ile ilgili olan ölçek geliştirme çalışmaları şu şekildedir:

**Tablo 4**
*Kaygı Ölçeği Geliştirme Çalışmaları*

KÖĞÇ	Yazar ve Yılı	Yayın Türü	Araştırma Başlığı
Ç1	Aytan, N. ve Tuncel, H. (2015)	Makale	Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi Çalışması
Ç2	Deniz, H. ve Demir, S. (2019).	Makale	Yazma Kaygısı Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması
Ç3	Eroğlu, A. (2020)	Makale	A Validity and Reliability Study of Story Writing Anxiety Scale
Ç4	Karakaya, İ. ve Ülper, H. (2011)	Makale	Yazma Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Yazma Kaygısının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi
Ç5	Karakuş Tayşi, E. (2018)	Makale	Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması
Ç6	Karakuş Tayşi, E. ve	Makale	Ortaokul Öğrencileri İçin Yazma Kaygısı Ölçeğinin

	Taşkın, Y. (2018)		Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması
Ç7	Katrancı, M. ve Temel, S. (2018)	Makale	İlkokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması
Ç8	Maden, S., Dincel, Ö. ve Maden, A. (2015)	Makale	Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazma Kaygıları
Ç9	Özbay, M. ve Zorbaz, K. (2011)	Makale	Daly-Miller Yazma Kaygısı Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması
Ç10	Şen, Ü. ve Boylu, E. (2017)	Makale	Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeğinin geliştirilmesi
Ç11	Yaman, H. (2010)	Makale	Türk Öğrencilerinin Yazma Kaygısı: Ölçek Geliştirme ve Çeşitli Değişkenler Açısından Yordama Çalışması
	<b>Toplam</b>		<b>11</b>

Araştırmaya kaygı ile ilgili 11 ölçek geliştirme çalışması dâhil edilmiştir. Bu çalışmaların tamamı makale türündedir.

### 2.3. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırmaya dâhil edilen ölçek geliştirme çalışmaları araştırmacılar tarafından detaylı bir şekilde okunmuştur. Çalışmaların her biri araştırma soruları doğrultusunda amaç, konu alanı, kullanılan veri toplama araçları, veri analizi yöntemleri, örneklem, örneklem büyüklükleri, geçerlik analiz türleri, ele alınan yapı geçerliğine ait analizlerde kullanılan aşamalar, güvenilirlik analiz türleri şeklinde uygun temalara ayrılmıştır. Daha sonra temalar tablolaştırılarak ortak bir bağlamda benzer ve farklı özelliklerine göre gruplandırılmıştır. Sonuçların tablolaştırılarak gösterilmesindeki amaç okurlara düzenlenmiş bilgi kaynağına ulaşma imkânı sunmaktır. Elde edilen sonuçlar, tablolarda sıklık değerleriyle ortaya koyulmuş, her bir tablonun altında genel bir açıklamaya yer verilmiştir. Böylece incelenen çalışmaların genel eğilimleri açık, anlaşılır ve daha kolay yorumlanabilir bir şekilde sunulmuştur.

### 3. Bulgular

Bulgular çalışmanın alt amaçları doğrultusunda ele alınıp sunulmuştur. Sonuç olarak “araştırma amacı, konu alanı, kullanılan veri toplama araçları, veri analizi yöntemleri, örneklem, örneklem büyüklükleri, geçerlik analiz türleri, ele alınan yapı geçerliğine ait analizlerde kullanılan aşamalar, güvenilirlik analiz türleri” olmak üzere dokuz alt tema oluşturulmuştur.

#### 3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırma bulgularına bakıldığında yazma becerisine yönelik geliştirilen ölçeklerin ölçek geliştirme çalışmalarının geliştirilme amaçlarına bakıldığında Tablo 5’teki verilere ulaşılmıştır.

**Tablo 5**

*Yazma Ölçeği Geliştirme Çalışmalarının Amaçları*

Öğrenme Alanı	Araştırmanın Amacı	f
Duyuşsal Alan	Tutum	29
	Öz yeterlik	11
	Kaygı	11
	<b>Toplam</b>	<b>51</b>

Tablo 5'teki veriler incelendiğinde ölçek geliştirme çalışmalarının amaçlarının; “tutum, öz yeterlik ve kaygı” gibi alanları ortaya çıkarmak amacıyla yapıldığı görülmüştür. Bulgular ilgili ölçeklerin duyuşsal alana yönelik olduğunu göstermiştir. Araştırmacıların yazma becerisine yönelik ölçek geliştirme çalışmaları içerisinde en çok (n=29) yazma tutumlarına eğilim gösterdikleri, yazma öz yeterlik (n=11) ve kaygılarının tespit edilmesine (n=11) yönelik çalışmaların ise eşit sayıda olduğu tespit edilmiştir.

### 3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Ele alınan çalışmalardaki konu alanları gözlemlendiğinde Tablo 6'daki veriler ortaya çıkmaktadır.

**Tablo 6**

*Yazma Becerisi Üzerine Geliştirilen Ölçeklerin Konu Alanları*

<b>TÖĞÇ Konu Alanı</b>	<b>f</b>
Hikâye Yazma	5
Öz Düzenleme Stratejisi Gelişimi Öğretimi	3
Dijital Yazma	2
Özetlemeye Yönelik Çalışmalar	2
5E Öğrenme Modeline İlişkin Çalışmalar	1
Analitik Yazma ve Değerlendirme	1
Bilgilendirici Metin Yazma	1
Kafiye Tablosu Uygulaması (Şiir Yazma)	1
Kâğıttan Dijitale Yazma	1
Öğrenme Amaçlı Yazma	1
Serbest Yazma	1
Süreç Temelli Yaratıcı Yazma Uygulamaları	1
Yaratıcı Yazma	1
<b>Toplam</b>	<b>21</b>

Tablo 6'ya göre ölçeklerin 21 farklı konu alanına yönelik geliştirildiği görülmektedir. İncelenen ölçeklerin en fazla hikâye yazma (n=5) üzerine olduğu dikkat çeken bir sonuçtur. Öz düzenleme (n=3) konu alanı ise araştırmacıların ölçek geliştirmede ilgi gösterdikleri bir diğer konu alanıdır. Bunları dijital yazma (n=2) ve özetleme (n=2) takip etmektedir.

### 3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

İncelenen çalışmalardaki veri toplama araçlarına bakıldığında Tablo 7'deki veriler ortaya çıkmaktadır.

**Tablo 7**

*Yazma Ölçeği Geliştirme Çalışmalarında Kullanılan Veri Toplama Araçları*

<b>Veri Toplama Aracı</b>	<b>f</b>
5'li Likert Ölçeği	33
3'lü Likert Ölçeği	8
4'lü Likert Ölçeği	4
7'li Likert Ölçeği	2
0-100 Formatında	2
6'lı Likert Ölçeği	1
<b>Toplam</b>	<b>50</b>

Tablo 7'ye göre yazma becerisi üzerine 6 farklı ölçek geliştirildiği görülmektedir. Yazma becerisi üzerine en çok 5'li likert tipteki (n=33) ölçeğin geliştirildiği tespit edilmiştir. Daha

sonra sırasıyla 3'lü likert (n=8), dördümlük likert (n=4), yedili likert (n=2), 0-100 formatı (n=2) ve altılı likert tipi (n=1) tercih edilmiştir.

0-100 formatında, likert tipi ölçekten farklı olarak her boyut için yazılmış olan maddeler 0 ile 100 arasında bir sayı ile ölçülmektedir (Yılmaz Soylu, 2019). Pajares ve diğerleri (2001) öz yeterlik ölçümünü psikometrik açıdan incelemekte olup 0-100 biçimindeki ölçeklemenin likert biçimine göre daha güçlü olduğunu belirtmektedir.

### 3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada kullanılan veri analizi tekniği incelendiğinde Tablo 8'deki verilere ulaşılmaktadır.

**Tablo 8**

*Yazma Becerisine Yönelik Geliştirilen Ölçeklerin Çalışma Grubu*

Veri Analiz Tekniği	f
AFA/ Güvenirlilik Analizi	51
AFA/DFA/ Güvenirlilik Analizi	25
<b>Toplam</b>	<b>76</b>

Tablo 8'e göre yazma becerisi üzerine geliştirilen ölçek geliştirme çalışmalarında tercih edilen veri analiz tekniklerine bakıldığında bu araştırmaların tümünde açıklayıcı faktör analizi (n=51) tekniği kullanıldığı, doğrulayıcı faktör analizinin ise yirmi beş çalışmada kullanıldığı görülmektedir.

### 3.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmalardaki çalışma grubu gözden geçirildiğinde Tablo 9'daki veriler tespit edilmiştir.

**Tablo 9**

*Yazma Becerisine Yönelik Geliştirilen Ölçeklerin Çalışma Grubu*

Çalışma Grubu/ Örneklem	f
Ortaokul Öğrencisi	18
Öğretmen Adayı	11
İlkokul Öğrencisi	10
Yabancı Uyruklu Öğrenci	10
Lise Öğrencisi	2
<b>Toplam</b>	<b>51</b>

Tablo 9'a bakıldığında 5 farklı çalışma grubu kullanıldığı tespit edilmektedir. Araştırmacıların en fazla (n=18) ortaokul düzeyinde öğrencilerle araştırmalarını yürüttükleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarını (n=11) çalışma grubu olarak seçen çalışmalara da rastlanmıştır. Ayrıca yabancı uyruklu öğrencilerin ve ilkökul öğrencilerinin ölçek geliştirme sürecinde kullanıldığı çalışma sayısının eşit (n=10) olduğu görülmüştür. Lise öğrencilerinin ele alınan yazma becerisinde ölçek geliştirme çalışmalarının 2 tanesinde verilerin toplandığı çalışma grubu ya da örneklemini olarak kullanıldığı tespit edilmiştir.

### 3.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Geliştirilen ölçeklerin çalışma grubu büyüklükleri incelendiğinde Tablo 10'daki veriler elde edilmiştir.



**Tablo 10***Yazma Becerisine Yönelik Geliştirilen Ölçeklerin Çalışma Grubu Büyüklüğü*

Örneklem Sayısı	f
200-299	17
300-499	11
100-199	8
500-999	7
100'ün altı	5
1000 ve üstü	2
<b>Toplam</b>	<b>50</b>

Tablo 10'a göre ölçek geliştirme çalışmalarının en fazla 200-299 arası (n=17) örneklem sayısında olduğu, ilgili çalışmalardan 11'inde 300-499 arası örneklemin ele alındığı, bunu 100-199 arası (n=8) örneklem sayısının takip ettiği görülmüştür. 500-999 arası örneklem sayısına sahip çalışmalar incelenen makale ve tezlerin 7'sini oluşturmaktadır. 100'ün altında örneklem sayısına sahip 5 makale varken ölçek geliştirme çalışmalarından 1000'in üzerinde örneklem sayısına sahip olan 2 araştırma vardır. Bir çalışmada ise çalışma grubu ya da örneklem büyüklüğü belirtilmemiştir.

### 3.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada ele alınan yazma becerisi ölçeklerinin geliştirilme sürecindeki kullanılan geçerlik analiz türleri incelendiğinde Tablo 11'deki verilere ulaşılmaktadır.

**Tablo 11***Yazma Becerisine Yönelik Geliştirilen Ölçeklerde Kullanılan Geçerlik Türleri*

Geçerlik Analiz Türleri	f
Kapsam Geçerliği	51
Yapı Geçerliği	51
Ölçüt Geçerliği	2
Görünüş Geçerliği	1
<b>Toplam</b>	<b>105</b>

Tablo 11'e göre yazma becerisine yönelik geliştirilen ölçeklerin tamamında hem kapsam hem de yapı geçerliğinin sınındığı görülmektedir. Ölçüt geçerliği 2 çalışmada tercih edilirken görünüş geçerliğinin ise 1 çalışmada tercih edildiği görülmüştür.

### 3.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada yer verilen çalışmalara bakıldığında yazma ölçeği geliştirme çalışmalarında yapı geçerliğine ait analizlerde belirli aşamaların tercih edildiği görülmüştür. İncelenen tüm çalışmalarda araştırmacılar aşağıdaki aşamaları takip etmiştir.

1. Kullanılması muhtemel olan soruların oluşturulması
2. Uzmanlardan görüş alınması
3. Pilot çalışmanın yapılması
4. Verilerin analizi yapılması (Faktör Analizi ve Güvenirlilik Hesaplaması)

Ölçek uyarlama çalışmalarında ise aşağıdaki aşamaların tercih edildiği tespit edilmiştir.

1. Ölçeği geliştiren araştırmacılardan izin alınması

2. Ölçek dilinin alan uzmanları tarafından Türkçeye çevrilmesi
3. Pilot uygulamanın yapılması
4. Verilerin analizinin yapılması (Faktör Analizi ve Güvenirlik Hesaplaması)

### 3.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Ölçek geliştirme sürecinde kullanılan güvenirlik analiz türlerine bakıldığında Tablo 12'deki verilere ulaşılmaktadır.

**Tablo 12**

*Yazma Becerisine Yönelik Geliştirilen Ölçeklerde Kullanılan Güvenirlik Türleri*

Güvenirlik Analiz Türleri	f
Cronbach Alfa (İç Tutarlılık)	51
Yarıya Bölme	4
Test/ Tekrar Test	3
Paralel Formlar	-
Gözlemciler Arası Güvenirlik	-
<b>Toplam</b>	<b>58</b>

Tablo 12'deki verilere bakıldığında araştırmaya dâhil edilen yazma becerisi ölçek geliştirme çalışmalarının hepsinde (n=51) iç tutarlılığa bakıldığı görülmektedir. Çalışmalarda tercih edilen güvenirlik analiz türleri sırasıyla yarıya bölme (n=4) ve test/tekrar test (n=3) türleridir. Paralel formlar ve gözlemciler arası güvenirlik analiz türlerinin ise hiçbir ölçek geliştirme çalışmasında kullanılmadığı görülmektedir.

### Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma ile yazma becerisine yönelik geliştirilmiş olan ölçeklerin tutum, öz yeterlik ve kaygı gibi duyuşsal alanları ölçmek amacıyla geliştirildiği gözlemlenmiştir. Ölçeklerin geliştirilme amaçlarına bakıldığı zaman bu amaçlar içinde psikomotor alana yönelik yeterliğin bulunmadığı sonucu elde edilmiştir.

Ölçek geliştirme amaçları içinde araştırmacıların öğrenenlerin tutumuna yoğunlaştıkları görülmüştür. Ulaşılan sonuç Göçer (2016) tarafından yazma becerisi tutumunun öğretmenlerle birlikte öğrenenlerin de performanslarını belirleyen birincil derece etkili faktör olduğu fikriyle ilişkilendirilebilir. Nitekim Türkçe eğitimi veren öğretmenler öğrencilerine yazabileceklerine dair bir inanç kazandırmalı, yazma becerisi konusunda onları geliştirmeli ve yazmaya karşı olumlu bir tutuma sahip olmalarını sağlamalıdır. Yazmaya karşı olumlu tutuma sahip olmalarının öğrencilerin nitelikli yazma ürünleri ortaya çıkarmaları için oldukça önemli olduğu söylenebilir. Yazmaya yönelik olumlu tutuma sahip olan öğrencilerin yazma sırasındaki yaratıcılıkları da artmaktadır (Tok ve Kandemir, 2015). İncelenen araştırmalarda yazma becerisinde öz yeterliklerin tespit edilmesine yönelik ölçeklerin ikinci ilgi odağı olduğu bulunmuştur. Kaygı ise araştırmalarda incelenen üçüncü faktördür.

İncelenen çalışmaların 13 farklı konu alanına yönelik olarak geliştirildiği tespit edilmiştir. Çeşitlilik araştırmacıların yazma becerisi konusunda farklı konu alanlarını da göz önüne aldıklarını göstermektedir. Ölçeklerin daha çok hikâye yazma üzerine olduğu bulunmuştur. Bu dikkat çekmektedir. Öz düzenleme ve hikâye yazma konu alanları ise araştırmacıların rağbet ettikleri diğer konu alanlarını oluşturmaktadır.

Yazma becerisi üzerine 6 farklı türde ölçek geliştirildiği görülmektedir. Yazma becerisi temelinde geliştirilen ölçeklerin ağırlıklı olarak 5'li Likert tipinde olduğu bulunmuştur. Öteki ölçek şekillerinin de araştırmacılar tarafından geliştirildiği tespit edilmiştir. Likert tipi ölçeklerin fazla tercih edilmesi Tezbaşaran'ın (2008) bu tipteki ölçeklerin amaca yönelik olarak daha kullanışlı olması bulgusuyla da örtüşmektedir. Araştırmada ele alınan ölçeklerden ikisinin 0-100 formatında olduğu görülmüştür.

Araştırmacıların yazma becerisi alanına yönelik ölçek geliştirirken en çok AFA ve Güvenirlik Analizinden oluşan teknikleri kullandıkları, AFA, DFA ve güvenirlik analizinden oluşan üçlü analiz tekniğinin ise ikinci sırada seçildiği sonucuna varılmıştır. Bu netice Şahin ve Boztunç Öztürk'ün (2018) çalışmada ele alınan ölçek geliştirme çalışmalarında AFA ve DFA'nın yoğun olarak kullanılması ve Güvenirlik Analizi yöntemlerinin seçilmesi sonucuyla uyusmaktadır.

Araştırmacıların diğer örneklere göre en fazla ortaokul düzeyindeki öğrencilerin yer aldığı örnekleme çalışmaları tespit edilmiştir. Bu durum yazma becerisinin temel eğitimde önemli görüldüğü ve kazandırılması gereken akademik, ayrıca hayat becerisi olarak görüldüğü şeklinde değerlendirilebilir.

Öğretmen adaylarının yazma becerisine yönelik ölçek geliştirme çalışmalarında örneklem olarak seçildiği 11 araştırmaya ulaşılmıştır. Bununla birlikte yabancı uyruklu öğrenci ve ilkökul öğrencisinin yer aldığı eşit sayıda (n=10) çalışma yazma becerisi alanında ölçek geliştirme araştırmalarına konu olmuştur. Lise öğrencilerinin de çalışmalarda örneklem olarak kullanıldığı çalışmalara rastlanmıştır.

Ölçek geliştirme çalışmalarının 17'sinin 200-299, 11'inin 300-499, 8'inin ise 100-199 arasında örneklem sayısına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Örneklem sayısı 500-999 arasındaki çalışmaların 7 tane olduğu tespit edilmiştir. Örneklem sayısı 100'ün altında 5 çalışma varken ölçek geliştirme çalışmalarından örneklem sayısı 1000'in üzerinde olan 2 araştırmaya ulaşılmıştır. Bir araştırmada ise çalışma grubu ya da örneklem büyüklüğünün belirtilmediği görülmüştür.

Örneklem genişliği farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır. Comfrey ve Lee'ye (1992'den akt. Osborne ve Costello, 2004) göre 50 çok küçükken, 100 düşük, 200 ortalama görülmektedir. 300 iyi, 500 ise çok iyi, 1000 ve üstü idealdir. Bazı araştırmacıların görüşlerine bakıldığında ise madde sayısına bağlı olarak oran verdikleri görülmektedir. Tavşancıl'a (2002) göre örneklem sayısı, madde sayısının en az beş, hatta 10 katı olması lazımdır. İncelenen çalışmalarda en fazla 200-299 arasında çalışma grubuyla çalışıldığı sonucuna bakıldığında ölçek geliştirme çalışmalarında araştırmacıların genelinin ortalama örneklem büyüklüğüne sahip olduğu görülmüştür dolayısıyla bu sonuç 500 ve üzeri çalışmalara ağırlık verilmesi gerektiği şeklinde yorumlanabilir.

Yazma becerisine yönelik geliştirilen ölçeklerin tamamında hem kapsam hem de yapı geçerliğinin sınıandığı görülmüştür. Ayrıca ölçüt ve görünüş geçerliğinin de sınıandığı çalışmaların olduğu tespit edilmiştir. Ölçek geliştirme çalışmalarında izlenen aşamaların madde havuzunun oluşturulması, uzmanlardan görüş alınması, pilot uygulamanın yapılması, verilerin analizinin yapılması (Faktör Analizi ve Güvenirlik Hesaplaması) şeklinde olduğu

sonucuna ulaşılmıştır. Ölçek uyarlama çalışmalarında ise aşamaların şu şekilde olduğu bulunmuştur: Ölçeği geliştiren araştırmacılardan izin alınması, ölçek dilinin alan uzmanları tarafından Türkçeye çevrilmesi, pilot uygulamanın yapılması, verilerin analizinin yapılması (Faktör Analizi ve Güvenirlik Hesaplaması). Bu sonuç ölçek uyarlama süreçlerinin araştırmacıların (Aksayan ve Gözüm, 2002; Deniz, 2007; Şeker ve Gençdoğan, 2006; Şencan, 2005) öngördüğü şekilde yapıldığını göstermektedir.

Ele alınan çalışmalarının tümünde iç tutarlılığa bakıldığı görülmüştür. Çalışmalarda tercih edilen diğer güvenilirlik analiz türleri sırasıyla yarıya bölme (n=4) ve test/tekrar test (n=3) türleridir. Paralel formlar ve gözlemciler arası güvenilirlik analiz türlerinin ise hiçbir ölçek geliştirme çalışmasında kullanılmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

- Araştırmada geliştirilen ölçeklerin yalnızca yazma becerisinde duyuşsal özellikleri tespit etmek amacıyla geliştirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sebeple yeni yapılacak çalışmalarda bilişsel ve psikomotor becerilerin ölçülmesini sağlayan ölçme araçları geliştirilmelidir.
- Ölçek geliştirme çalışmaları belirli bir örneklem grubuna yönelik olmamalıdır. Farklı hedef kitlelerini de içerecek şekilde daha geniş bir çerçeve çizilmelidir.
- Çalışmadan elde edilen bulgulara göre araştırmalar çoğunlukla orta seviye örneklem sayısını içermektedir. Bu yüzden daha güvenilir ölçekler geliştirmek için daha büyük örneklem gruplarıyla çalışılması faydalı olacaktır.
- Ölçek geliştirme sürecinin daha doğru yürütülebilmesi ve yönetilebilmesi için ölçek geliştirme ile ilgili ulusal kuruluşların oluşturulması, ölçek geliştirmek amacıyla yapılan çalışmalara ölçme değerlendirme uzmanlarının dâhil edilmesi yararlı olacaktır.
- Son olarak araştırmaya dâhil etme/hariç tutma ölçütleri dikkate alındığı zaman, bu çalışmanın sadece yazma becerisi kapsamında yapılmış olması, çeşitli veri tabanlarında taranan makale ve tezlerin dikkate alınması gibi durumlar bu araştırmanın sınırlılıklarıdır. İleride yapılacak çalışmalarda kapsamın genişletilmesi önerilmektedir.

### Kaynakça

- Acar Güvendir, M. ve Özer Özkan, Y. (2015) Türkiye'deki eğitim alanında yayımlanan bilimsel dergilerde ölçek geliştirme ve uyarlama konulu makalelerin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 52, 23-33.
- Ak, E. (2011). *Yaratıcı yazma tekniklerinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Akaydın, Ş. ve Kurnaz, H. (2015). Lise öğrencilerine yönelik yazma tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 246-261.
- Akbulut, S. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazmaya yönelik tutum ve kaygıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi.

- Aksayan, S. ve Gözüm, S. (2002). Kültürlerarası ölçek uyarlaması için rehber I: Ölçek uyarlama aşamaları ve dil uyarlaması. *Hemşirelik Araştırma Dergisi*, 4(1), 9-13.
- Arıcı, M. A. ve Dölek, O. (2020). Ortaokul öğrencilerinin yazma özyeterlik algı düzeyleri ile yazma başarımları arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1204-1217.
- Atabek, O. (2020). Development and validation of digital writing scale for preservice teachers. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 14(2), 119-139.
- Aydın, İ., İnnalı, H. Ö., Batar M. ve Çakır, H. (2013). Öğretmen adaylarının yazılı anlatım öz yeterliklerine ilişkin ölçek geliştirme çalışması. *Turkish Studies*, 8(8) ,139-139.
- Aytan, N. ve Tunçel, H. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 50-62.
- Bağcı Ayrancı, B. ve Temizyürek, F. (2017). Eğitim fakültesi öğrencilerinin serbest yazma tutumlarına dair ölçek geliştirme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 704-716.
- Barış Pekmezci, F. ve Ayan, C. (2020). Confusion of scale development: Investigation of self-efficacy scales. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 130-151.
- Baştuğ, M. ve Keskin, H. K. (2017). Kâğıttan dijitale yazma tutumu ölçeği güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(2), 58-72.
- Büyükikiz, K. K. (2013). Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen yabancılar için yazma becerisi öz yeterlilik ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 69-80.
- Büyükikiz, K. K., Uyar, Y. ve Balcı, A. (2013). A writing self-efficacy scale for non-native students of Turkish origin: A validity and reliability study. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(2), 302-313.
- Bryman, A., & Cramer, D. (2001). *Quantitative data analysis with SPSS release 10 for windows: A guide for social scientists*. Routledge.
- Can, B. (2016). *Öz düzenlemeli strateji geliştirmeye dayalı öğretim modelinin hikâye yazma becerilerini geliştirmeye etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi.
- Can, E. ve Topçuoğlu Ünal, F. (2017). Ortaokul öğrencilerine yönelik yazma tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(3), 203-212.
- Comfrey, A. & Lee, H. (1992). *First course in factor analysis*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Çetinkaya, G. ve Polat Demir, B. (2017). Özetlemeye yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *9. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultay Bildirileri*, 206-221.
- Çüm, S. ve Koç, N. (2013). Türkiye'de psikoloji ve eğitim bilimleri dergilerinde yayımlanan ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarının incelenmesi, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 12(24), 115-135.

- Delican, B. (2016). İlk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Turkish Studies*, (11), 861-861.
- Delice, A. ve Ergene, Ö. (2015). Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarının incelenmesi: Matematik eğitimi makaleleri örneği. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 3(2015), 60-75.
- Demir, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(1), 84-114.
- Demir, T. (2014). Yazma öz yeterlik ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *E-Kafkas Journal of Educational Research*, 1(2), 28-35.
- Deniz, H. (2023). *Yazma motivasyonu, özerkliği ve öz düzenleme yetkinliği ile yaratıcı düşünme eğilimine ilişkin yapısal eşitlik modeli* (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi.
- Deniz, H. ve Demir, S. (2019). Yazma kaygısı ölçeği'nin geliştirilmesi: güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(2), 1034-1051.
- Deniz, K. Z. (2007). Psikolojik ölçme aracı uyarlama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 1-16.
- Erdoğan, Ö. (2012). Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım becerisine ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Erkuş, A. (2012). Var olan ölçek geliştirme yöntemleri ve ölçme kuramları psikolojik ölçek geliştirmede ne kadar işlevsel: Yeni bir öneri. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 3(2), 279-290.
- Eroğlu, A. (2019). Hikâye yazmaya yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies*, 14(6), 3111-3124.
- Eroğlu, A. (2020). A validity and reliability study of story writing anxiety scale. *Sakarya University Journal of Education*, 10(1), 120-135.
- Erol, T. (2021). *Üstbilişsel yazma stratejileri eğitiminin yazma becerisine ve yazmaya yönelik tutuma etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi.
- Ertan Özen, N. ve Duran, E. (2021). Developing a story writing attitude scale for secondary school students. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 8(1), 84-93.
- Gorsuch, R. (1983). *Factor analysis (2nd ed.)*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 178-195.
- Göçer, A. (2014). Yazma tutum ölçeğinin (YTÖ) Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 515 - 524.

- Göçer, A. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerisine karşı tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(3), 1025-1038.
- Güler Bülbül, Ö. (2016). *Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin ve yazmada düşük performans gösteren akranlarının öykü yazma becerilerinde “seç+düzenle+yaz ve oku-düzeltil+paylaş-düzeltil” stratejisinin etkililiği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi.
- Güneş, F., Kuşdemir, Y. ve Bulut, P. (2017). Yazma öz yeterlik ölçeğinin psikometrik özellikleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 58(2), 101-114.
- İbe Akcan, P. (2023). Yabancı dilde akademik yazmanın öğretimi: Yaklaşımlar, Türkçede güncel çalışmalar ve işlevsel uygulamalar. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 7(Akademik Türkçe Özel Sayısı), 236-249.
- Kadan, Ö. F. (2020). *5E öğrenme modelinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazmaya yönelik tutum ve yazma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Kaplan Alptekin, T. (2022). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik yazma tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 11(1), 302-314.
- Karakaya İ. ve Ülper, H. (2011). Yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi ve yazma kaygısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 691 - 707.
- Karakuş Tayşi, E. (2018). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(3), 1033-1050.
- Karakuş Tayşi, E. ve Taşkın, Y. (2018). Ortaokul öğrencileri için yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(2), 1172 – 1189.
- Karapınar, M. (2016). *8. Sınıf öğrencilerinin ana dili kavramına ve dört temel dil becerilerine yönelik metaforik alguları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi.
- Katranacı, M. (2015). Bireysel ve grupla yazma uygulamalarının yazma kaygısı ve yazılı anlatım öz yeterlik algısı üzerine etkisi. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(2), 40-55.
- Katranacı, M. ve Temel, S. (2018). İlkokul öğrencilerine yönelik yazma kaygısı ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 5(24), 1544-1555.
- Kaya, B. ve Kan, A. (2019). İlkokul üçüncü-dördüncü sınıf öğrencileri için hikâye yazmaya yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Turkish Journal of Education*, 8(1), 1-15.
- Kaya Uyanık, G., Güler, N., Taşdelen Teker G. ve Demir, S. (2017). Türkiye’de eğitim alanında yayımlanan ölçek geliştirme çalışmalarının uygunluğunun çok yüzeyli Rasch

- modeli ile incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 8(2), 183-199.
- Kuşdemir, Y. ve Uzun, E. B. (2017). Özetlemeye yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *16. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (USOS 2017)*, 351-352.
- Maden, S., Dincel, Ö. ve Maden, A. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(2), 748-769.
- Melanlıoğlu, D. (2021). *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Yazma Tutumu Ölçeği*. Kesit Yayınları.
- Mete, F. (2015). Türkçe öğretmenliği bölümünde yazma eğitimi dersi: Bilme ve uygulama karşılaştırması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 81-91.
- Mor Dirlik, E. (2014). Ölçek geliştirme konulu doktora tezlerinin test ve ölçek geliştirme standartlarına uygunluğunun incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 5(2), 62-78.
- Müldür, M. ve Yalçın, A. (2019). Öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisine, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine ve yazma öz yeterlik algısına etkisi. *İlköğretim Online*, 18(4), 1779-1804.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. McGraw-Hill Inc.
- Osborne, J. W. & Costello, A. B. (2004). Sample size and subject to item ratio in principal components analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 9(11).
- Özbay, M. ve Zorbaz, K. (2011). Daly-Miller'in yazma kaygısı ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 33-48.
- Özdemir, B. (2014). *Analitik yazma ve değerlendirme modelinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerilerine ve yazma tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi.
- Özoğlu, S. (2007). *Eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma (3. Baskı)*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Pajares, F., Hartley, J. & Valiante, G. (2001). Response format in writing self-efficacy assessment: Greater discrimination increases prediction. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 33(4), 214-221.
- Susar Kırmızı, F. (2009). Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(7), 51-67.
- Susar Kırmızı, F., Kapıkıran, Ş. ve Akkaya, N. (2021). Dijital ortamda yazmaya ilişkin tutum ölçeği (DOYAT): Ölçek geliştirme çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 417-444.



- Sünter, M. (2017). *Tartışmacı metin yazma öğretiminin öğrencilerin yazma becerilerine, eleştirel düşüncelerine, yazmaya yönelik tutumlarına ve kalıcılığa etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Şahin, M. G. ve Boztunç Öztürk, N. (2018). Eğitim alanında ölçek geliştirme süreci: Bir içerik analizi çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), s.191-199.
- Şeker, H. ve Gençdoğan, B. (2006). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Şen, Ü. ve Boylu, E. (2017). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 6(2), 1122-1132.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlik*. 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.
- Şengül, M. (2013). Ortaokul öğrencilerine yönelik “Yazma öz yeterlikleri ölçeği” geliştirme çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 171(171), 81-94.
- Tarıkdaroglu, M. (2019). *Öğrenme amaçlı yazmanın akademik başarıya etkisi ve öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının belirlenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Yayınları.
- Tavşancıl, E., Güler, G. ve Ayan, C. (2014). *2002-2012 yılları arasında Türkiye’de Geliştirilen Bazı Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışmalarının Ölçek Geliştirme Süreci Açısından İncelenmesi*. IV. Ulusal Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi, 9-13 Haziran, Hacettepe Üniversitesi.
- Tavşanlı, Ö. F., Bilgin, A. ve Yıldırım, K. (2019). Yazmaya ilişkin tutum ölçeğinin Türkçe uyarlama çalışmaları. *Journal of Language Education and Research*, 5(2), 267-282.
- Tekin, M. T. ve Bolat, Y. (2018). Türkiye’de yazma eğitimi üzerine yapılan ölçek geliştirme çalışmalarının analizi: Bir meta-sentez çalışması. *Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 26-40.
- Temizkan, M., ve Sallabaş, M. E. (2009). Öğretmen adaylarının okuma ve yazmaya yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(27), 155-176.
- Tezbaşaran, A. (2008). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu (3. Baskı)*. Türk Psikologlar Derneği Yayını.
- Tok, Ş. ve Kandemir, A. (2015). Effects of creative writing activities on students’ achievement in writing, writing dispositions and attitude to English. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (174), 1635-1642.

- Toraman, M. (2019). *Kafiye tablosu uygulamasının ortaokul öğrencilerinin şiir yazma tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.
- Türk Dil Kurumu (2011). *Türkçe Sözlük*. TDK.
- Türkben, T. (2021). Ortaokul öğrencilerinin yazma becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma motivasyonları arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 900-922.
- Uygun, M. (2012). *Öz düzenleme stratejisi gelişimi öğretiminin yazılı anlatıma, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine, kalıcılığa ve tutuma etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Ültay, E., Akyurt, H. ve Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 188-201.
- Yaman, H. (2010). Türk öğrencilerinin yazma kaygısı: Ölçek geliştirme ve çeşitli değişkenler açısından yordama çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), 267-289.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11. Baskı)*. Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. ve Kaman, Ş. (2016). İlköğretim (2-6 sınıf) öğrencilerinin okuma ve yazma tutumlarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(20), 507-522.
- Yılmaz Soylu, M. ve Akkoyunlu, B. (2019). Yazma öz yeterlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Kastamonu Education Journal*, 27(5), 2233-2242.
- Yurdugül, H. (23-25 Eylül 2005). *Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması*. (Kongre Sunumu), XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Denizli, Türkiye.

**Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı:**

1. yazar katkı oranı: %60

2. yazar katkı oranı: %40

**Çıkar Çatışması Beyanı:**

Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

**Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı:**

Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

**Etik Kurul Onayı:**

Çalışma etik kurul izni gerektirmemektedir.

### Extended Abstract

Writing is the process of recording the things that individuals want to convey by concretising them in a certain order through symbols. (Sevim, 2019: 65). If it is desired to provide students with this skill, which is both complex and difficult to acquire, and to develop their writing sensitivity, it is necessary to give importance to affective processes as well as cognitive processes that affect writing skills (Türkben, 2021). Some of the affective elements that affect the development of students' writing skills are writing attitude, anxiety and self-efficacy. The way to transform the writing process into a habit that students can do willingly and to carry out this process successfully will be possible thanks to the education to be given for writing skills in primary education (Göçer, 2010: 179). The effective and purposeful implementation of this training process for writing skills can positively affect learners' writing attitudes and self-efficacy and lead to results that will reduce writing anxiety. Scales are tools that reveal what and how the characteristics of individuals that cannot be directly observed (Erkuş, 2012). In Turkey, many scale development studies have been conducted in order to evaluate writing skills. These studies are very important in terms of obtaining valid and reliable results in the field of writing education. Scale development studies help educators and researchers to determine in which areas writing skills need to be strengthened. On the other hand, it allows students to improve their writing skills. Since the development of writing skills is an important factor for the success of individuals in both their academic and professional lives, the importance of studies in this field is increasing. The information obtained through scales will be meaningful if and only if the measurement tools, which are frequently used in researches carried out in many different channels, are developed systematically and in accordance with certain criteria, and if the necessary monitoring studies are carried out for these scales (Özoğlu, 2007). Examining the content of the attitude, anxiety and self-efficacy scales prepared for writing skills and revealing the findings about the related scales will give ideas and guidance to researchers who will prepare scales or want to use one of the scales in question. The aim of the research is to review the tendency of attitude, anxiety and self-efficacy scales developed for writing skills. The model of this research is qualitative research. This study aims to express the general trends of the studies on the development of attitude, anxiety and self-efficacy scales related to writing skills through descriptive analysis, which is one of the qualitative research methods. The aim of descriptive analysis studies is to interpret, organize and present the findings obtained within a certain theoretical framework as a result of a systematic review (Yıldırım & Şimşek, 2021, p. 244). The data in the study were collected in September and October 2023. In order to access the studies to be included in the study, the searches were made in Google Scholar, TOAD (Turkey Measurement Tools Directory) search engines and YÖK National Thesis Center, ERİC, DergiPark, ULAKBİM TR Index databases by using the keywords “writing attitude scale, writing anxiety scale, writing self-efficacy scale, writing attitude, writing self-efficacy, writing anxiety scale”. As a result of these searches, a total of 51 studies were included in the document analysis by adhering to the criteria determined on writing attitude, writing anxiety, and writing self-efficacy scale development. In line with the research questions, each of the studies was divided into appropriate themes such as purpose, subject area, data collection tools used, data analysis methods, sample, sample sizes, validity analysis types, stages used in the analysis of

construct validity, reliability analysis types. The themes were then tabulated and grouped according to their similar and different characteristics in a common context. A general explanation is given under each table. The results of the research are as follows: It was seen that the scales developed for writing skills were developed to measure affective domains such as attitude, self-efficacy and anxiety. When the purposes of the development of the scales are examined, it is concluded that there is no competence for psychomotor domain within these purposes. It was seen that the researchers focused on the attitude of the learners within the scale development purposes. In the analyzed studies, it was found that scales for determining self-efficacy in writing skills were the second focus of interest. Anxiety ranked third among the purposes of the studies. It was determined that the analyzed studies were developed for 13 different subject areas. The diversity shows that researchers consider different subject areas in writing skills. It was found that the scales were mostly on story writing. This draws attention. Self-organization and story writing are the other subject areas that researchers are interested in. It is seen that 6 different types of scales were developed on writing skills. It was found that the scales developed on the basis of writing skills were predominantly 5-point Likert type. Other types of scales have also been developed by researchers. It was seen that two of the scales discussed in the study were in 0-100 format. It was concluded that the researchers mostly used techniques consisting of EFA and Reliability Analysis while developing scales for writing skills, and the triple analysis technique consisting of EFA, CFA and reliability analysis was chosen in second place. It was determined that the researchers worked with a sample of middle school students more than other samples. This situation can be evaluated as the writing skill is considered important in basic education and is seen as an academic and life skill that should be acquired. There were 11 studies in which pre-service teachers were used in the process of scale development studies on writing skills. In addition, an equal number of studies (10) involving foreign students and primary school students were subject to scale development research in the field of writing skills. High school students were also included in the studies constituting the sample from which data were collected. It was concluded that 17 of the scale development studies had a sample size between 200-299, 11 had a sample size between 300-499, and 8 had a sample size between 100-199. It was determined that there were 7 studies between 500-999. While there were 5 studies below 100, 2 studies above 1000 were reached from scale development studies. In one study, it was observed that the study group or sample size was not specified. Considering the result that the maximum number of study groups was between 200-299 in the studies examined, it was seen that the researchers in general had an average sample size in scale development studies, so this result can be interpreted as that studies of 500 and above should be emphasized. It was seen that both content and construct validity were tested in all of the scales developed for writing skills. In addition, it was determined that there were studies in which criterion and face validity were also tested. It was concluded that the stages followed in the scale development studies were as follows: creating the item pool, getting opinions from experts, conducting the pilot application, and analyzing the data (Factor Analysis and Reliability Calculation). In scale adaptation studies, the stages were found to be as follows: Obtaining permission from the researchers who developed the scale, translation of the scale language into Turkish by field experts, conducting a pilot study, and analyzing the data (Factor Analysis and Reliability

Calculation). It was observed that internal consistency was examined in all of the studies. The other types of reliability analysis preferred in the studies were halving ( $n=4$ ) and test/retest ( $n=3$ ), respectively. It was concluded that parallel forms and inter-rater reliability analysis types were not used in any scale development study.

## METİN TÜRÜ TEMELLİ YAZMA EĞİTİMİNİN TÜRKÇE ÖĞRENEN YABANCI ÖĞRENCİLERİN YAZMA BAŞARISINA ETKİSİ\*

*Araştırma Makalesi*

Erdem HAMARATLI\*\* / Minara ALİYEVA ÇINAR\*\*\*

**Geliş Tarihi:** 28.05.2024 | **Kabul Tarihi:** 14.10.2024 | **Yayın Tarihi:** 23.12.2024

**Özet:** Dil öğretiminin amacı iletişim sağlamaktır. İletişim ise dilin dört becerisi üzerine inşa edilir. Bu dört temel beceriden biri de yazma becerisidir. Yazma becerisinin gelişimi diğer becerilere kıyasla daha geç kazanılmaktadır. Çünkü yazma becerisi bilişsel, duyuşsal ve devinişsel özelliklerin yanı sıra yazmaya dönük teknik becerileri de gerektirir. Bu gereksinimlerden biri de metin türü farkındalığıdır. Özellikle akademik eğitim almak üzere Türkçe öğrenen bireylerin bilgilendirici metin türlerini tanıması ve bu türlerde metin üretebilmesi önem taşımaktadır. Ancak alan yazını incelendiğinde öğrencilerin tür temelli yazma konusunda yetersiz kaldıkları görülmektedir. Bu eksiklik ana dili öğreniminde olduğu gibi yabancı dil öğrenimi sürecinde de karşılaşılan bir durumdur. Deneysel bir modelle çalışılmış olan bu araştırmanın Türkçenin öğretimi sürecinde yazma becerisini geliştirmeye yönelik bir öneri sunması bakımından alana katkı sunacağı sanılmaktadır. Bu çalışmanın amacı, metin türü temelli yazma eğitiminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ileri seviye öğrencilerin bilgilendirici metin yazma başarısına etkisini ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın çalışma grubu Bursa Uludağ Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde 2024 eğitim yılı bahar döneminde Türkçe öğrenen C1 seviyesindeki 32 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın yöntemi nicel desenlerden ön test-son test deney ve kontrol gruplu yarı deneysel yöntemle göre tasarlanmıştır. Araştırma kapsamında 4 haftalık bir süreçte öğrencilere metin türü temelli eğitim verilmiştir. Metin türü olarak bilgilendirici metin türü esas alınmıştır. Öğrencilerden elde edilen yazma kâğıtları “Bilgilendirici Metin Yazma Başarımı Derecelendirme Ölçeği” (Dölek ve Hamzadayı, 2022) kullanılarak değerlendirilmiş ve istatistiksel analiz yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına metin türü temelli yazma eğitiminin verildiği deney grubunda anlamlı bir farkın çıktığı görülmüştür. Buna göre metin türü temelli yazma eğitiminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen C1 seviyesindeki öğrencilerin bilgilendirici metin yazma başarılarına olumlu etki ettiği saptanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Bilgilendirici metin, dil öğretimi, metin türü, yazma başarısı, yazma becerisi.

### THE EFFECT OF TEXT TYPE-BASED WRITING TRAINING ON THE WRITING SUCCESS OF FOREIGN STUDENTS LEARNING TURKISH


*Research Article*

**Received:** 28.05.2024 | **Accepted:** 14.10.2024 | **Published:** 23.12.2024

**Abstract:** The aim of language teaching is to enable communication. Communication is built on the four skills of language. One of these four basic skills is writing skill. The development of writing skill is acquired later compared to other skills. Because writing skill requires technical skills for writing as well as cognitive, affective and kinesthetic characteristics. One of these requirements is text type awareness. It is especially important for individuals who learn Turkish to receive academic education to recognise informative text types and to produce texts in these types. However, when the literature is analysed, it is seen that students are insufficient in genre-based writing. This deficiency is a situation encountered in foreign language learning as well as in mother tongue learning. It is believed that this research, which was studied with an experimental model, will contribute to the

\* Bu çalışma, 1-3 Mart 2024 tarihlerinde gerçekleştirilen “9. Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kongresi”nde sözlü olarak sunulan bildirden hareketle hazırlanmıştır

\*\* Öğr. Gör.; Bursa Uludağ Üniversitesi; [erdemhamaratli@uludag.edu.tr](mailto:erdemhamaratli@uludag.edu.tr)  0000-0003-1191-7124

\*\*\* Doç. Dr.; Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, [minara@uludag.edu.tr](mailto:minara@uludag.edu.tr)  0000-0002-7339-0260

field in terms of providing a suggestion for improving writing skills in the process of teaching Turkish language. The aim of this study is to reveal the effect of text-type based writing instruction on the success of advanced learners of Turkish as a foreign language in writing informative texts. The study group of the research consists of C1 level 32 students who learn Turkish in the spring term of 2024 academic year in Turkish Language Teaching Application and Research Centre at University of Bursa Uludag. The method of the research was designed according to the quasi-experimental method with pre-test-post-test experiment and control group from quantitative designs. Within the scope of the research, students were given text type-based training in a 4-week period. Informative text type was taken as the text type. The writing papers obtained from the students were evaluated and statistically analysed using the ‘Informative Text Writing Achievement Rating Scale’ (Dölek & Hamzadayı, 2022). The findings of the study revealed that there was a significant difference in terms of experimental group in which text type-based writing training was given. Accordingly, it was determined that text-type based writing instruction had a positive effect on the informative text writing achievement of C1 level students who learn Turkish as a foreign language.

**Keywords:** Informative text, language teaching, text type, writing achievement, writing skill.

## Giriş

Son yıllarda lisans ve lisansüstü eğitim almak amacıyla Türkiye’ye gelen uluslararası öğrenci sayısı artmıştır. Bu öğrencilerin verimli bir eğitim süreci geçirebilmeleri için Türkçeyi yeterli düzeyde öğrenmeleri önem taşımaktadır. Dil eğitiminde temel hedef iletişimsel amaçları yerine getirmektir. İletişimin sağlanması ise dilin dört becerisini etkin kullanmakla mümkündür. Bu beceriler okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerileridir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin öğrenme amaçlarına bağlı olarak bu becerileri etkin kullanmakla beraber Türkçenin dil bilgisine de hâkim olmaları gerekir. Saha uygulamaları göz önüne alındığında Türkçeyi yabancı/ikinci dil olarak öğrenenlerin büyük bir kısmı Türkiye’de akademik eğitim almayı hedeflemektedir. Bu aşamada genel dil kullanımına ek bazı beceriler de ihtiyaç hâline gelmektedir. Çünkü bir dili akademik amaçla kullanabilmek bir anlamda o dilde üretilmiş akademik metinleri tanımak ve anlamının yanı sıra hedef dilde akademik metinler üretebilmektir. Bu bağlamda Türkçeyi akademik amaçla öğrenen bireylerin, dil eğitimlerini tamamladıklarında bölümlerindeki dersleri anlayabilecek, ilgili akademik çalışmalarını okuyup anlayabilecek, içeriği çözümleyebilecek, kendilerinden beklenen akademik metinleri (ödev, rapor, bildiri, tez vb.) üretebilecek bir durumda olmaları beklenir. En azından “bağımsız dil kullanıcısı” olarak eksik oldukları alanlarda gerek bireysel gerek yardım alarak dili doğru şekilde kullanabilme yetkinliğinde olmalıdırlar.

Akademik eğitim sürecinde tüm becerilerde yetkinlik önem arz etse de okuma ve yazma becerisi daha ön plana çıkmaktadır. Özellikle akademik metinlerin, farklı işlevlerdeki bilgilendirici metinlerden oluştuğu düşünülürse öğrencilerin bu metin türlerini tanıması ve bu türlerde metin üretebilmesi ihtiyacı göz ardı edilmemelidir. Etkin bir yazma becerisi akademik hayatın merkezindedir (Kellog ve Raulerson, 2007, s. 237). Bu kapsamda dil öğretiminde yazma becerisini geliştirmek için farklı yaklaşımlardan yararlanmak gerekmektedir. Son dönemlerde tür temelli yazma, Türkçenin ana dili olarak öğretiminde olduğu gibi yabancı dil olarak öğretiminde de sıklıkla başvurulan bir yöntemdir. Bu çalışmanın amacı, metin türü temelli yazma eğitiminin C1 seviyesinde Türkçe eğitimi alan öğrencilerin bilgilendirici metin yazma başarılarına etkisini ortaya çıkarmaktır.

Göçer'e (2013) göre yazma, duygu ve düşünceleri dilin temel kurallarıyla bir plan dâhilinde anlatmaktır. Bayat (2014) ise yazmanın temelinde birçok becerinin yanı sıra metin oluşturma yetisinin yer aldığını ifade eder. İpek'e (2022, s. 162) göre ise düşünceyi geliştirme ve problem çözme becerisidir. Yazma, üretim becerileri arasında kabul edilmekte olup dil becerileri içerisinde diğer becerilere göre daha geç gelişen ve öğrencilere zor gelen bir beceridir (Çakır, 2010; Durmuş, 2013; İpek, 2022; Maltepe, 2006; Mansur ve Arıcı, 2023). Dil öğrenenlerin yazma becerisinde zorlanmalarında birçok bilişsel ve duyuşsal etken söz konusu olmaktadır. Dil bilgisi hataları, yazım yanlışları, söz varlığındaki yetersizlikler, kurgu hataları gibi birçok sorunun yanı sıra motivasyon kaybı ve hata yapmaktan korkmaları da bunda etkili olabilmektedir. Üniversite öğrencilerinin ödevlerini yazarken tutarlı ve anlamlı metinler üretmeleri beklenir. Bu durum öğrencilerin akademik metin üretmeye yönelik olumsuz tutum sergilemelerine sebep olur. Üstelik genel akademik performanslarını dahi olumsuz yönde etkileyebilir (Tahmouresi ve Papi, 2021; Ungan, 2007, s. 462; Westby vd., 2010). Yazma becerisinde öğrencilerin karşılaştıkları bir diğer önemli zorluk ise metin türüne uygun içerik üretememeleridir. Bundan dolayı yazma öğretimi üzerine daha etkili çalışmalar yapmak gerekmektedir.

Yazma “sosyal ihtiyaçlarını karşılayabilmek için de gerekli bir beceridir” (Geçici, 2022, s. 16). Ancak dil öğrenirken yazma daha çok öğrenilen yapıyı pekiştirme, dil bilgisi hatalarını görme gibi alt düzey ihtiyaçlara yönelik düşünülebilmektedir. Bu konuda Yasuda (2011), yabancı dil öğrenenlerin yazma esnasında metinleri bağlamdan bağımsız ele aldıklarını ifade eder. Ancak yazma becerisinde yazma amacı da önemlidir. İlgili yazının hangi hedef kitle için yazıldığı ona göre bir söylem modeli de seçmeyi gerektirir. Çünkü bir metnin yazarken hangi ortamda ve hangi hedef kitle tarafından okunacağı da göz önünde bulundurulmalı ve içeriği şekillendirirken buna dikkat edilmelidir. Tür temelli yaklaşım bu aşamada faydalı olacaktır. Tür temelli yaklaşımın ikinci dil öğreniminde sağladığı birçok avantaj bulunmaktadır. Bunlardan biri de her söylem türünde iletişimsel amaç ve metin özellikleri arasındaki ilişkiyi anlamalarını kolaylaştırmasıdır (Johns, 1997). Bu yaklaşım sayesinde yazma becerisinin sadece sınıf içi bir dil pratiği değil iletişimin sosyal yönü de olduğu, gerçek yaşamda belli amaçlar için ne şekilde kullanılabileceği noktasında öğrencilere farkındalık kazandırılabilir.

Dilidüzgün (2011), metin oluşturmada iletişimin gerçekleşmeyeceğini ifade eder. Ona göre iletişimsel hedefler farklı metin türlerini kullanmayı gerektirir. Dolayısıyla dil öğretiminin temelde metin türü öğretimi olduğunu belirtir. Bu sebeple farklı metin türlerinde, yapı ve işlevin nasıl kullanıldığının öğretilmesi gerektiğini vurgular. Metnin iletişim işlevinin olduğunu dikkate aldığımızda okuyucunun metinden gerekli mesajları alması, metnin ana fikrine ve yardımcı fikirlerine ulaşması beklenir. Metinler, dil öğretiminde birçok amaca hizmet etmektedir. Yabancı/ikinci dil öğretiminde metin salt edebi bir amaçla değil dilin dil bilgisi yapısını öğretme/pekiştirme, kelime hazinesini genişletme ve harekete geçirme, kültür aktarımı, söylem bilgisi kazandırma, metinsellik özelliklerini öğretme, yazma becerisine öncülük etme gibi fonksiyonlar için kullanılır. Bir anlamda, yabancı dil öğretiminin ana malzemesi “metin”dir, denebilir. Fakat, tür ve yapı bilgisi olmadan anlam bilgisine ulaşmak



güçleşecektir. Buna ek olarak bir metin yazılacağı zaman yine tür bilgisi gerekecektir. “Hangi türde olursa olsun bir metin yazılmadan önce konunun durumuna, içeriğine uygun metin türü seçilmeli ve metnin türüne özgü kurallara uygun biçimde metin yapılandırılmalıdır” (Kaygısız, 2018, s. 829).

Yabancı dil öğretimi sürecinde tercih edilen metinlerin önemli işlevleri bulunmaktadır. Çünkü metin çözümlemesi vasıtasıyla metin yapıları öğretilir ve anlama daha kolay ulaşılır (Temizkan, 2016, s. 32). Ayrıca seviyeye uygun seçilmiş iyi metin örnekleri modelleme yapma fırsatı da sunar. Öğrenciler bu metinlerden faydalanarak türü keşfetme olanağı elde ederler. Dilidüzgün’e (2017) göre bir metni üretebilmek için türün özelliklerini de bilmek gerekir. Çünkü her türün/metnin kendine has bir dilsel yapısı bulunmaktadır (İpek, 2021, s. 71). Bu bağlamda tür temelli yazma yaklaşımı derslerde tercih edilmesi gereken yaklaşımlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Tür temelli yazma yaklaşımında “Seçilmiş türlere örnek metinler dil yapıları ve bağlam açısından incelendikten sonra öğretmen ve öğrenciler yazmaya beraber başlarlar. Öğrenciler yazmayı taslaklar halinde öğretmenden dönütler alarak geliştirir. Değerlendirmede türe uygun metin üretebilme esastır” (Yaylı ve Yaylı, 2018, s. 135). Ancak bu yaklaşımda esas olan model metinleri taklit etmek değildir. Bu aşamada öğretmen öğrencilere ilgili türün içerik özelliklerini ve sosyal hayattaki kullanım amaçlarını da öğretmelidir (Eser, 2023, s. 96-97).

Bu çalışmada bilgilendirici metin türü öğretimi esas alınmıştır. Bu metin türünün seçilme sebebi Türkçeyi akademik amaçlarla öğrenenlerin bilgilendirici metin inceleme ve oluşturma becerilerini kazanmış olma gerekliliğidir. Bu açıdan bakıldığında büyük bir çoğunluğu akademik amaçlarla Türkçe öğrenmeye gelen öğrencilere tür temelli metin öğretiminin yapılması yalnızca dil başarısını değil akademik başarıyı da olumlu yönde etkileyecektir. Alanyazın incelendiğinde B2 seviyesinden sonra öğrencilerin hedef dilde bilgilendirici metin türlerini tanımaları beklenmektedir (Eser, 2023, s. 104). Makale, deneme, rapor, bilimsel yazılar, haber metinleri, günlükler, gezi yazıları gibi metin türlerini kapsayan bilgilendirici metinlerin neden-sonuç sunma, olumlu-olumsuz yönlerden karşılaştırmalar yapma, tanımlama, sıralama, açıklama, çözüm önerisinde bulunma, inceleme gibi işlevleri bulunmaktadır (Güleç ve Topçuoğlu Ünal, 2023, s. 629-630). Şimşek ve Müldür (2020), “Pedagojik Bakış Açısıyla Metin Tipleri, Türleri ve Yapıları” adlı çalışmalarında alan yazınındaki farklı metin türü sınıflandırmalarını değerlendirerek tartışmacı metinleri bilgilendirici metin türleri içerisinde gösteren bir sınıflandırma önerisinde bulunmuşlardır.

Özellikle akademik metinlerde tartışma olmazsa olmazdır. Demirel (2023, s. 89), tartışmacı metinlerin bilimsel çalışmaların bir parçası olduğunu ve bundan dolayı üniversite düzeyinde yazılan metinlerin tartışmacı metinler kapsamına girdiğini ifade eder. Tartışmacı metinler, bir konuda bir iddiayı savunmak veya karşıt iddiaları çürütmek amacıyla yazılan metinlerdir (Coşkun ve Tiryaki, 2011a; Golder ve Coirier, 1996).

Dil öğretimine yönelik hazırlanan programlarda metin türü farkındalığına dair birçok tanımlayıcı yer almaktadır. Nitekim, Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (Millî Eğitim Bakanlığı, 2021, s. 71) içerisinde “genel yazılı üretim” tablosunda C1 seviyesi için “Tonu, tarzı ve üslubu muhatabına, metin tipine ve temasına göre çeşitlendirerek çeşitli türlerin yapı

ve geleneklerini kullanabilir” tanımlayıcısı bulunmaktadır. Ayrıca “raporlar ve denemeler” tablosunda da C1 seviyesi için “Yardımcı noktalar, nedenler ve ilgili örneklerle bakış açılarını belirli bir uzunlukta genişletebilir ve destekleyebilir” (Millî Eğitim Bakanlığı, 2021, s. 72) kazanımına yer verilmiştir. Ayrıca Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı (Türkiye Maarif Vakfı, 2019) içerisinde yazma alanında C1 seviyesi için “Bilimsel ifade ve kalıpları kullanarak tartışmacı metinler yazar” (s. 73), okuma alanında B2 seviyesi için “Tartışmacı metinlerdeki iddiaları, destekleyici ve karşıt görüşleri ayırt eder” (s. 60) şeklinde kazanımlar bulunmaktadır. Buradan hareketle Türkçeyi yabancı dil olarak öğretirken çerçeve metinlerin öngördüğü seviyelerde (B2, C1, C2) bilgilendirici metinler içerisinde yer alan tartışmacı metin yapısını da öğretmek gerekmektedir. Sınıf içi çalışmalarda bunlara dönük uygulamalara yer verilmelidir. Ayrıca ders kitabı hazırlayanlar ve dil öğretimine yönelik politika belirleyenler de bunları dikkate almak durumundadırlar.

Ana dili olarak Türkçe öğretiminde yapılan çalışmalarda metin türü farkındalığı konusunda sorunlar yaşandığı ortaya konmaktadır. Özellikle bilgilendirici metinler konusunda ayırt ediciliğin daha düşük olduğu bilinmektedir (Akbaşrak, 2019; Güleç ve Topçuoğlu Ünal, 2023; Yopp ve Yopp, 2006). Tartışmacı metin türlerinde yazmada ise birçok çalışmada gerek öğrencilerin, gerek öğretmen adaylarının destekleme ve çürütme unsurlarının zayıf düzeyde kullanabildikleri, buna bağlı olarak tartışmacı metin türü farkındalığının yetersiz olduğu belirlenmiştir (Coşkun ve Tiryaki 2011b; Gökçe 2016; Öztürk, 2016; Uluocak ve Ipek, 2022). Ana dili öğretiminde durum böyle iken Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde benzer sorunların ortaya çıkması kaçınılmazdır. Nitekim, Deniz ve Daşöz (2015), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler üzerine yaptıkları çalışmada katılımcıların yarısının destekleme/gerekçeleştirme unsurlarını kullanamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu açıdan bakıldığında, metin türü farkındalığı düşük olan öğrencilerin metin içerisinde aktarılan açık ve örtülü anlamlara ulaşması güçleşecektir. Ayrıca metnin ana düşüncesini tespit etmesi de benzer şekilde zorlaşacaktır. Bu bağlamda yetersiz öğrencilerin metin türü/yapısı farkındalığı açısından desteklenmesi gerekir (Flood vd., 1986).

## 1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışma ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere bilgilendirici metin türü/yapısı öğretimi hedeflenmektedir. Deneysel yolla yürütülen bu çalışma ile tür temelli yazma yaklaşımının öğrencilerin bilgilendirici metin türü yazma başarılarında ne gibi etkisi olacağı görülecektir.

Bu çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına yönelik sonuçlar ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

1. Deneysel gruba ve kontrol grubuna ait bilgilendirici metin yazma başarıları ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmakta mıdır?
2. Deneysel gruba ve kontrol grubuna ait bilgilendirici metin yazma başarıları son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmakta mıdır?
3. Deneysel gruba ait bilgilendirici metin yazma başarıları ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmakta mıdır?

4. Kontrol grubuna ait bilgilendirici metin yazma başarısı ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmakta mıdır?

## 2. Yöntem

Bu çalışmada metin türü temelli yazma öğretiminin Türkçe öğrenen C1 seviyesindeki öğrencilerin bilgilendirici metin yazma başarısına etkisi test edilmiştir. Bu kapsamda deney ve kontrol grubu oluşturulmuş ve iki grup arasındaki veriler karşılaştırılmıştır. Bundan dolayı nicel araştırma yaklaşımı tercih edilmiştir. Eğitim araştırmalarında sıkça kullanılan yarı deneysel yöntem bu çalışmanın deseni olarak belirlenmiştir. Metin türü temelli yazma yaklaşımının öğretildiği grup deney grubu olarak atanmıştır. Kontrol grubunda ise geleneksel yaklaşımla yazma eğitimi verilmiştir. Büyüköztürk ve diğerleri (2016), deneysel araştırmaların, bağımlı değişkenin bağımsız değişkenler üzerindeki etkisini ortaya çıkarmaya yönelik çalışmalar olduğunu belirtmektedir. Bu yöntemde gruplar yansız olarak atanır. Tüm değişkenleri kontrol etmek güç olabilir (Balcı, 2001).

### 2.1. Çalışma Grubu

Bu çalışmada deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde ulaşılabilirlik açısından amaçlı örnekleme türlerinden uygun örnekleme (Özen ve Gül, 2007, s. 413) tercih edilmiştir. Araştırmanın deneysel uygulaması 2024 eğitim yılı bahar döneminde Bursa Uludağ Üniversitesi ULUTÖMER’de C1 düzeyinde Türkçe öğrenen toplam 32 öğrenci ile yürütülmüştür. Tablo 1’de araştırmanın katılımcılarına ait bilgilere yer verilmiştir:

**Tablo 1**

*Katılımcılara Ait Kişisel Bilgiler*

		Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		n	%	n	%
Cinsiyet	Erkek	8	47	8	54
	Kadın	9	53	7	46
Eğitim Düzeyi	Lisans	9	53	9	60
	Lisansüstü	8	47	6	40

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmanın deney grubu 8 erkek ve 9 kadından oluşmaktadır. Kontrol grubunda ise 8 erkek ve 7 kadın yer almaktadır. Deney grubunun katılımcılarının 9’u lisans düzeyinde iken 8’i lisansüstü düzeyde eğitim göreceklendir. Kontrol grubu katılımcılarının ise 9’u lisans düzeyi, 6’sı lisansüstü eğitim düzeyindedir. Bu verilerden hareketle deney ve kontrol gruplarının benzer özelliklere sahip katılımcılardan oluştuğu ifade edilebilir.

### 2.2. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri katılımcı öğrencilerden ön test ve son test sırasında toplanan bilgilendirici metinlerden oluşmaktadır. Bu yazma kâğıtları Dölek ve Hamzadayı (2022) tarafından geliştirilen “Bilgilendirici Metin Yazma Başarımı Derecelendirme Ölçeği” kullanılarak değerlendirilmiştir. Ölçek kullanılmadan önce araştırmacıdan izin alınmıştır. Ölçek 5 boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; “1. Biçim, 2. İçerik Oluşturma, 3. İçerik Düzeni, 4. Sözcük Kullanımı ve 5. Dil Bilgisi” şeklindedir. Biçim boyutunda 2 madde, içerik oluşturma

boyutunda 7 madde, içerik düzeni boyutunda 6 madde, sözcük kullanımı boyutunda 4 madde ve dil bilgisi boyutunda ise 3 madde yer almaktadır. Ölçek 3 alan uzmanına gönderilerek uzman görüşü alınmıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uygulanabilirliği uzmanlarca da desteklenmiştir.

### 2.3. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan veriler ilgili ölçek temel alınarak değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde yazmalara dair genel puanlar dikkate alınmıştır. Yazma verileri SPSS 27.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Bu aşamada öncelikle puanların normallik değerlerine bakılmıştır. Normallik değerlerine bakılırken çalışma grubunun sayısına bağlı olarak Shapiro-Wilk testi esas alınmıştır. Normallik değerleri alındıktan sonra puanlar karşılaştırılmıştır.

### 2.4. Uygulama

Araştırmanın deneysel uygulama kısmı 4 haftalık bir tür temelli yazma eğitiminden oluşmaktadır. Eğitim bilgilendirici metin türü öğretimine yönelik haftada 5 saat olmak üzere toplamda 20 ders saati olarak desenlenmiştir. Söz konusu eğitimin içeriği Tablo 2’de verilmiştir:

**Tablo 2**

#### *Deneyisel Uygulamanın İçeriği*

Hafta	İçerik
1. Hafta	Eğitimin içeriğinin ve amaçlarının tanıtımı
	Metin türü kavramı ve farklı örneklerin gösterilmesi
	Bilgilendirici metin türleri
	Metin elementlerinin anlatımı
2. Hafta	Örnek metin inceleme
	Giriş bölümü analizi
	Giriş bölümü yazma
	Giriş yazımında farklı stratejilerden yararlanma
3. Hafta	Örnek metin inceleme
	İddia ve destekleme gerekçelerinin analizi
	İddia elementi yazma
	Örnek metin inceleme
	Karşı iddia ve destekleme gerekçelerinin analizi
4. Hafta	Karşı iddia elementi yazma
	Örnek metin inceleme
	Görüşleri destekleme, kanıt, referans yazma
	Çürütme elementi yazma
	Bağlaç ve geçiş ifadelerini kullanma
Sonuç yazma	

Tablo 2’de deneysel uygulama kapsamında verilen eğitimin içeriğine dair bilgiler yer almaktadır. Tablo incelendiğinde 4 haftalık bir tasarımla aşamalı bir şekilde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere metin yapısı öğretiminin hedeflendiği görülmektedir. İlk hafta metin türü kavramı üzerinde durularak, farklı metin türü örnekleri gösterilmiş ve bunların farklı yapılar da olduğu anlatılmıştır. Bilgilendirici metinler hakkında bilgiler verilmiştir. İkinci hafta bilgilendirici metinlerden olan tartışmacı metin yapısı üzerinde durulmuştur. Bu

metin türünün yapısal özellikleri örnek metinler üzerinden analiz edilmeye başlanmıştır. Tartışmacı metinlerde giriş paragrafının ne şekilde kurgulandığı öğretilmiştir. Üçüncü hafta gelişme bölümü kapsamında tartışmacı metin unsurları (iddia, karşı iddia, destekleme) öğretilmiştir. Model metinlerde bu unsurlar tespit edilmiş ve benzer yapıda metinler yazdırılmıştır. Dördüncü hafta ise desteklenen görüşlerin kanıtlar ve referanslarla da desteklenmesi ve karşı çıkılan görüşlerin yine kanıt ve referanslarla çürütülmesinin öneminden bahsedilmiş, örnek metinlerde bu unsurlar analiz edilmiştir. Ardından sonuç yazma aşamasında geçilmiştir. Bilgilendirici metin kurgusunda bağlaç ve geçiş ifadelerinin görevleri de anlatılarak eğitim sonlandırılmıştır.

### 3. Bulgular

Bu bölümde araştırmanın nicel bulguları tablolar hâlinde sunulmuş, ardından veriler yorumlanmıştır. Bu kapsamda öncelikle grupların ön test verilerinin normallik dağılımlarına bakılmıştır. Grupların normallik dağılım bulguları Tablo 3'te verilmiştir:

**Tablo 3**

*Deney ve Kontrol Grubunun Yazma Başarısı Ön Test Puanlarına Ait Normallik Değerleri*

Gruplar	N	ÇK	BK	df	p
Deney	17	-,970	1,143	17	,057
Kontrol	15	-,880	1,375	15	,085

\*0,05

Tablo 3'te grupların yazma başarılarına yönelik ön test ölçümlerinin normallik analizlerine ilişkin sonuçlar yer almaktadır. Her iki grubun çarpıklık ve basıklık katsayıları -1,5 ve +1,5 aralığında hesaplanmıştır. Bunun yanı sıra çalışmanın katılımcılarının 50 kişi altında olduğundan Shapiro-Wilk testi sonucuna bakılmıştır. Elde edilen p değeri 0,05'ten büyük saptanmıştır. Dolayısıyla yazma başarısı değişkeni açısından dağılımın normal olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle uygulama öncesinde grupların bilgilendirici metin yazma puanları İlişkisiz Örneklem için T Testi ile karşılaştırılmıştır. Bu testin sonuçları Tablo 4'te yer almaktadır:

**Tablo 4**

*Deney ve Kontrol Grubunun Yazma Başarısı Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması*

Gruplar	N	$\bar{X}$	S	t	p
Deney	17	70,4706	8,53022	,335	,740
Kontrol	15	69,4667	8,39104		

\*0,05

Tablo 4 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının yazma başarısı ön testleri İlişkisiz Örneklem için T Testi ile karşılaştırılmış ve yazma performansına ilişkin p değeri ,740 olarak bulunmuştur. Bu bulgular deney grubu ön test ve kontrol grubu ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermektedir ( $p>0,05$ ). Diğer bir ifadeyle araştırmanın deneysel uygulamaları öncesinde deney ve kontrol gruplarının bilgilendirici metin yazma başarısı bakımından benzer özelliklere sahip olduğu söylenebilir.

**Tablo 5**

*Deney ve Kontrol Grubunun Yazma Başarısı Son Test Puanlarına Ait Normallik Değerleri*

Gruplar	N	ÇK	BK	p
Deney	17	-,546	,095	,739
Kontrol	15	-,748	,235	,535

Tablo 5 incelendiğinde Shapiro-Wilk testi sonucuna göre elde edilen p değerinin 0,05'ten büyük olduğu görülmüştür. Bu verilere göre her iki grup için de dağılımın normal olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle İlişkisiz Örneklemeler için T Testi ile veriler karşılaştırılmıştır. Uygulama sonrasında grupların puanları arasında ortaya çıkan istatistiksel bulgular Tablo 6'da verilmiştir:

**Tablo 6**

*Deney ve Kontrol Grubunun Yazma Başarısı Son Test Puanlarının Karşılaştırılması*

Gruplar	N	$\bar{X}$	S	T	p
Deney	17	83,9412	8,67807	3,217	,003
Kontrol	15	74,1333	8,52615		

\*0,05

Tablo 6'da yer verilen bulgular ışığında deney ve kontrol gruplarının yazma başarısı son testleri İlişkisiz Örneklemeler için T Testi ile karşılaştırılmış ve yazma performansına ilişkin p değeri ,003 olarak bulunmuştur. Bu veriler deney grubu son test ve kontrol grubu son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir ( $p < 0,05$ ). Diğer bir ifadeyle, araştırmanın deneysel uygulamaları sonrasında yapılan ölçümler sonucunda deney grubu adına anlamlı bir fark ortaya çıktığı görülmektedir.

**Tablo 7**

*Deney Grubunun Yazmaya Yönelik Genel Ön ve Son Test Puanları Arasındaki Farkın Normallik Analizi*

Gruplar	N	ÇK	BK	p
Deney Ön Test – Deney Son Test	24	-,292	-,351	,571

\*0,05

Tablo 7'deki veriler ışığında Shapiro-Wilk testi sonucuna göre tespit edilen p değeri ,571 olarak hesaplanmıştır. Bu değer 0,05'ten büyük olması sebebiyle deney grubunun kendi içerisinde ölçümlenen ön test ve son test puanlarının normal değerler arasında olduğu ifade edilebilir. Bu nedenle uygulama sonrasında, deney grubu ön test ve son test puanları karşılaştırılmış ve sonuçlar Tablo 8'de verilmiştir:

**Tablo 8**

*Deney Grubunun Ön ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması*

Gruplar	N	$\bar{X}$	S	t	p
Deney Ön Test	17	70,4706	8,67807	10,447	,001
Deney Son Test	17	83,9412	8,53022		

\*0,05

Tablo 8 incelendiğinde deney grubunun yazma başarısı ön test ve son test puanları İlişkili Örneklem için T Testi ile karşılaştırılmış ve yazma başarısına ilişkin p değeri ,001 olarak saptanmıştır. Bu bulgular deney grubunun uygulama öncesi ve uygulama sonrası bilgilendirici metin yazma puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymaktadır ( $p < 0,05$ ). Dolayısıyla, deney grubunun bilgilendirici metin yazma başarılarında artış olduğu ifade edilebilir.

### Tablo 9

*Kontrol Grubunun Yazmaya Yönelik Genel Ön ve Son Test Puanları Arasındaki Farkın Normallik Analizi*

Gruplar	N	ÇK	BK	p
Kontrol Ön Test – Kontrol Son Test	15	,170	-1,042	,393

\*0,05

Tablo 9'daki veriler incelendiğinde Shapiro-Wilk testi sonucuna göre elde edilen p değerinin 0,05'ten büyük olduğu anlaşılmaktadır. Buna bağlı olarak kontrol grubu ön test ve son test puanları arasındaki farkın dağılımın normal olduğu anlaşılmaktadır. Bu sebeple uygulama sonrasında kontrol grubunun ön test ve son test puanları incelenmiş ve anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını ortaya koymak amacıyla İlişkili Örneklem için T Testi kullanılmıştır. İlgili sonuçlar Tablo 10'da yer almaktadır:

### Tablo 10

*Kontrol Grubunun Ön ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması*

Gruplar	N	$\bar{X}$	S	t	p
Kontrol Ön Test	15	69,4667	8,39104	6,468	,098
Kontrol Son Test	15	72,1333	8,52615		

\*0,05

Tablo 10'da kontrol grubunun ön test ve son test bilgilendirici metin yazma başarısı puanları yer almaktadır. Buna göre kontrol grubunun kendi içerisindeki ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasına dair p değeri ,098 olarak saptanmıştır. Bu bulgular ise geleneksel yazma öğretiminin yürütüldüğü kontrol grubunun uygulama öncesi ve uygulama sonrası bilgilendirici metin yazma puanları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı bulunmadığını ortaya koymaktadır ( $p < 0,05$ ).

### Sonuç ve Öneriler

Akademik amaçlı dil öğrenenler eğitim hayatları boyunca yazma becerisini etkin kullanmak durumundadırlar. Yazma ise uzun bir süreçte kazanılan ve sürekli geliştirilmesi gereken bir yetkinliktir. Yazma, birçok beceriyi içerisinde barındırdığından öğretim sürecinde farklı yaklaşım ve yöntemlerden yararlanmak gerekmektedir. Özellikle farklı metin türlerinin yapı, içerik ve dil özelliklerini tanıyıp buna uygun metin üretimi gerçekleştirebilmek de bu aşamada mutlaka üzerinde durulması gereken bir konudur. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de buna yönelik çalışmaların gerekliliği ortadadır. Bu çalışmalardan biri de “metin türü temelli yazma yaklaşımı”dır. Öğretmenler derslerinde öğrencilerine farklı metin türlerinde yetkin örnekler sunarak bu türlerin özelliklerini, biçimsel ve içeriksel yapılarını tanımalarını ve bu

türlerde metinler üretebilmelerini sağlamalıdır. Ders kitaplarında ve alan yazınında bu tür etkinlikler yer alsın bile öğretmenlere bu aşamada büyük sorumluluk düşmektedir (Yaylı ve Yaylı, 2018, s. 141).

Alan yazını incelendiğinde üniversite öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerilerinde sorunlarla karşılaşabilmektedir (Coşkun ve Tiryaki, 2011b). Hatta Türkçe öğretmeni adayları üzerinde yapılan araştırmalarda da metin türlerini belirlemede benzer sorunların bulunduğu tespit edilmiştir (Bozkurt, 2019). Bu açıdan Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin de yetersiz olabileceği öngörülebilir. Dil öğretimine yönelik çerçeve metinler (Millî Eğitim Bakanlığı, 2021; Türkiye Maarif Vakfı, 2019) incelendiğinde ise dil kullanıcılarının bilgilendirici metin türlerinde farkındalığına ve farklı metin türlerinde metin yazabilmelerine dair tanımlayıcılar bulunmaktadır. Dolayısıyla ders kitaplarının ve sınıf içi uygulamaların da buna göre oluşturulması ve zenginleştirilmesi ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Hamaratlı (2023), B2 ve C1 seviyesindeki ders kitaplarını incelediği çalışmada ders kitaplarının tartışmacı metinler açısından yeterli olmadığını, zenginleştirilmeye muhtaç olduğunu ifade etmektedir. Bu kapsamda, sınıf içi uygulamalarda farklı yaklaşım ve yöntemleri kullanarak öğretmenlerin bu eksikliği kapatmaları mümkün olabilir. Bu araştırmada da bu bakış açısından hareketle metin türü temelli yazma yaklaşımının C1 seviyesinde Türkçe öğrenen öğrencilerin bilgilendirici metin yazma başarılarına katkı sunup sunmadığı ortaya konmaya çalışılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde deney ve kontrol grubunun ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p=.740$ ). Dolayısıyla deneysel uygulama öncesinde grupların bilgilendirici metin başarıları açısından benzer özellikler gösterdiği kabul edilebilir. Bilgilendirici metin türlerinden olan tartışmacı metin yapısı öğretiminin yapıldığı deneysel uygulama boyunca deney grubuna tartışmacı metinlerin biçimsel ve içeriksel özelliklerini öğretmeye yönelik bir eğitim verilmiştir. Kontrol grubuna ise geleneksel eğitim verilmiştir. Bu deneysel eğitim sonunda grupların bilgilendirici metin yazma becerileri tekrar test edilmiştir. Grupların son testleri arasındaki karşılaştırmaya bakıldığında deney grubu lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır ( $p=.003$ ). Buna bağlı olarak deneysel uygulama kapsamında verilen metin türü temelli yazma eğitiminin öğrencilerin bilgilendirici metin yazma başarılarını olumlu etkilediği sonucuna varılmıştır.

Deney grubunun kendi içerisinde ön test ve son test puanları karşılaştırılmış ve test sonuçları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=.001$ ). Dolayısıyla uygulama öncesi ve uygulama sonrasında deney grubunun bilgilendirici metin yazma başarı puanları arasında bir artış olduğu ortaya konmuştur. Başka bir ifade ile deneysel uygulama kapsamında verilen metin türü temelli yazma eğitimi öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerilerini olumlu yönde etkilemiştir. Deney grubunun deneysel uygulama öncesi 70,4 olan bilgilendirici metin yazma başarı puan ortalamaları uygulama sonrasında 83,9'a yükselmiştir.

Kontrol grubunun kendi içerisinde ön test ve son test puanları karşılaştırılmış ve test sonuçları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p=.098$ ). Bu sonuca göre kontrol grubunun bilgilendirici metin yazma becerilerinde anlamlı bir artış olmadığı söylenebilir. Ancak, kontrol grubunun deneysel uygulama öncesi 69,4 olan bilgilendirici metin yazma başarı puan ortalamaları uygulama sonrasında 72,1'e yükselmiştir. Bu gelişme başka sebeplere bağlı



olarak gerçekleşmiş olmalıdır. Bu sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

- Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde metin temelli yaklaşımlara ağırlık verilmelidir.
- Metin temelli çalışmalar diğer seviyelerde de test edilmelidir.
- Ders kitaplarında metin temelli yazma yaklaşımı benimsenmelidir.
- Ders kitaplarında yer alan metinlere dair etkinlikler metin elementlerini çözümlmeye katkı sunacak şekilde tasarlanmalıdır.
- Farklı işlevli metin türleri için de benzer deneysel çalışmalar yapılmalıdır.

### Kaynakça

- Akbayrak, İ. (2019). *Katılımsız dinleme ile not alarak dinleme yöntemlerinin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisi üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bayat, N. (2014). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri ile akademik yazma başarıları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 155-168.
- Bozkurt, B. Ü. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının metin türlerini kavramlaştırma eğilimleri ve tür farkındalıkları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 86-102.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çakır, İ. (2010). Yazma Becerisinin Kazanılması Yabancı Dil Öğretiminde Neden Zordur?. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(28), 1-12.
- Coşkun, E. ve Tiryaki, E. N. (2011a). Tartışmacı metin yapısı ve öğretimi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 63-73.
- Coşkun, E. ve Tiryaki, E. N. (2011b). Öğretmen adaylarının tartışmacı metin yazma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. İ. Yazar (Ed.), *III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildiri Kitabı* içinde (ss. 263-272). Dokuz Eylül Üniversitesi Yayını.
- Demirel, A. (2023). Tartışmacı anlatım türü: makale yazma. H. Karatay (Ed.), *Süreç ve tür temelli yazma eğitimi* içinde (ss. 87-121). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Deniz, K. ve Daşöz, T. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma becerilerinde gerekçelendirme. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 1516-1526.

- Dilidüzgün, Ş. (2011). İlköğretim Türkçe metin çalışmalarında metin türü farkındalığı. G. L. Uzun ve Ü. Bozkurt (Ed.). *Türkçenin eğitimi öğretiminde kuramsal ve uygulamalı araştırmalar* içinde (ss. 459-474). Die Blaue Eule.
- Dilidüzgün, Ş. (2017). *Metindilbilim ve Türkçe öğretimi*. Anı Yayıncılık.
- Dölek, O. ve Hamzadayı, E. (2022). Bilgilendirici metin yazma başarımını değerlendirmeye yönelik bir ölçek önerisi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 115-130.
- Durmuş, M. (2013). *Yabancılara Türkçe öğretimi*. Grafiker Yayınları.
- Eser, R. S. (2023). Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerisi. S. Alyılmaz, O. Er ve N. Şahin (Ed.), *Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi* içinde (ss 87-112). Duvar Yayınları.
- Flood, J., Lapp, D., & Farnan, N. (1986). A reading-writing procedure that teaches expository paragraph structure. *The Reading Teacher*, 39(6), 556-562.
- Geçici, F. (2022). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında yazma etkinlikleri: Yazmayı nasıl öğretiyoruz? *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö11), 15-35.
- Golder, C. & Coirier, P. (1996). The production and recognition of typological argumentative text markers. *Argumentation*, 10, 271-282.
- Göçer, A. (2013). Öğrencilerin yazma çalışmalarını değerlendirme. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi* içinde (ss. 199-240). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gökçe, B. (2016). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerileri ile bu becerilere ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi.
- Güleç, Ş. S. ve Topçuoğlu Ünal, F. (2023). Ortaokul öğrencilerinin metin türlerini ayırt etme becerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(1), 627-646.
- Hamaratlı, E. (2023). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki tartışmacı metinlerin incelenmesi (YEE B2-C1 ders kitabı örneği). *Sakarya Dil Dergisi*, 1(1) (57-72).
- İpek, O. (2021). *Süreç-tür yazma modelinin öğretmen adaylarının ikna edici yazma becerilerini geliştirmeye etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- İpek, O. (2022). Yazma eğitiminin temel kavramları. G. Arı ve O. İpek (Ed.), *Dil eğitiminin temel kavramları* içinde (ss. 159-210). İksad Yayınevi.
- Johns, A. M. (1997). *Text, role, and context: developing academic literacies*. Cambridge University Press.
- Kaygısız, Ç. (2018). Okuma eğitiminde metin yapısı farkındalığı: Bilgilendirici metin örneği. *Journal of Turkish Studies*, 13(4), 823-840.

- Kellog, R. T. & Raulerson, B. A. (2007). Improving the writing skills of college students. *Psychonomic Bulletin & Review*, 14(2), 237-242.
- Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi.
- Mansur, M. ve Arıcı, A. F. (2023). Yabancılara Türkçe öğretiminde B2 düzeyinde yazma becerisinin hata kodları ile okunması. *Turkophone*, 10(1), 45-65.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2021). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni: Öğrenme, öğretme ve değerlendirme tamamlayıcı cilt.* Web: [http://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2022\\_01/04144518\\_CEFR\\_TR.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/04144518_CEFR_TR.pdf) adresinden 5 Mayıs 2024 tarihinde alınmıştır.
- Özen, Y. ve Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15), 394-422.
- Öztürk, D. (2016). *Öğretmen adaylarının tartışmacı metin yazma becerileri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi.
- Şimşek, N. D. ve Müldür, M. (2020). *Pedagojik bakış açısıyla metin tipleri türleri ve yapıları*. İksad Yayınevi.
- Tahmourresi, S. & Papi, M. (2021). Future selves, enjoyment and anxiety as predictors of L2 writing achievement. *Journal of Second Language Writing*, 53.
- Temizkan, M. (2016). Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki okuma etkinliklerinin metin yapısı açısından değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(1), 31-52.
- Türkiye Maarif Vakfı (2019). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretim programı*. TMV Yayınları.
- Uluocak, M. & Ipek, O. (2022). Do pre-service Turkish language teachers succeed in developing argumentative writing skills? *International Journal of Progressive Education*, 18(3), 183-204.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2007(2), 461-472.
- Westby, C., Culatta, B., Lawrence, B. & Hall-Kenyon, K. (2010). Summarizing expository texts. *Topics in Language Disorders*, 30(4), 275-287.
- Yasuda, S. (2011). Genre-based tasks in foreign language writing: developing writers' genre awareness, linguistic knowledge, and writing competence. *Journal of Second Language Writing*, 20(2), 111-133.
- Yaylı, D. ve Yaylı, D. (2018). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında yazma etkinliklerinin değerlendirilmesi (Yedi İklim Türkçe örneği). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(44), 132-145.

Yopp, R. H., & Yopp, H. K. (2006). Informational texts as read-alouds at school and home. *Journal of literacy Research, 38*(1), 37-51.

<b>Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı:</b> 1. yazar katkı oranı: %50 2. yazar katkı oranı: %50
<b>Çıkar Çatışması Beyanı:</b> Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.
<b>Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı:</b> Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.
<b>Etik Kurul Onayı:</b> Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu, Tarih: 13.03.2024, Sayı: E-20585590-302.14-15335

### Extended Abstract

In recent years, there has been an increase in the number of people learning Turkish as a foreign/second language. Turkey's sphere of influence has expanded in recent years due to economic developments. In addition, developments in the fields of technology and art have a positive effect on language teaching. In particular, the fact that Turkish TV series are followed with interest in a wide area of the world has also increased interest in Turkish culture and language. In order for students to have an efficient education process, it is important that they learn Turkish at an adequate level. Thus, the number of people who want to learn Turkish increases accordingly.

The main goal of language education is to fulfil communicative purposes. Communication is possible by using the four skills of language effectively. These skills are reading, listening, writing and speaking. Turkish as a foreign language learners should have a good command of Turkish grammar as well as using these skills effectively depending on their learning objectives. Considering the data in the field, most of the learners of Turkish as a foreign/second language aim to receive academic education in Turkey. At this stage, some skills in addition to general language use become a need. Because using a language for academic purposes means recognising and understanding academic texts produced in that language as well as being able to produce academic texts in the target language. In this context, individuals who learn Turkish for academic purposes are expected to be able to understand the courses in their departments, read and understand the relevant academic studies, analyse their elements, and produce the academic texts (homework, report, declaration, thesis, etc.) expected from them when they complete their language education.

Writing, one of the four basic language skills, is more difficult and acquired later than other skills. Because it has many components. Therefore, it is one of the biggest obstacles for language learners. Solving this is not an easy process. Although researchers has been thinking about this for many years, the problem has still not been solved radically.

Writing skill, in summary, is the ability to express oneself by writing. However, in the process of writing in a foreign language, many factors such as vocabulary, grammar knowledge, text organisation, sentence usage cause difficulties for language learners. Apart from these,

awareness of text type and structure is also very important. When the literature is analysed, it is revealed that there are insufficiencies in the genre awareness of both native language users and foreign language learners. In addition, when they are asked to write texts in different genres, it is seen that they cannot use correct genre and discourse features. In this context, 'text type-based writing' approach can be used.

Text types are social and linguistic patterns that have different discourse features and show different structural features. Each text type has a different structure and discourse features. It is difficult for young people to acquire this. It is the school's duty to teach students the text types they will need within a certain plan. A school is a whole consisting of components such as curricula, textbooks and teachers. It is also possible to add language courses to this. In this context, while teaching Turkish as a foreign language, it would be a right step to carry out reading and writing activities by making use of text type-based approaches.

Modelling is done in the text type-based writing approach. Good examples of the genre are analysed in the classroom under the supervision of the teacher. The structure, discourse features, preferred word and sentence usage and elements of the text are tried to be discovered. Then, similar examples in that genre are tried to be written. This modelling is a method that will facilitate the work of language learners. Because there are many elements that individuals need to control in the language learning process.

Writing comes to the fore in the education processes of language learners for academic purposes. They are always faced with a writing task. For example, a homework, report, article, thesis, etc. They need to produce texts in these and similar genres. These types can be considered within the scope of informative text types. Informative texts have different functions. They have many functions such as explanation, comparison, discussion, persuasion, classification, cause and effect, problem solving. An informative text may be based on one of these functions or it may contain more than one. Therefore, it is essential to teach these text structures to language learners. Argumentative text structure is one of these important text types. Discussion can take place in all areas of daily life. It is also a must for academic texts.

In this study, an experimental application was conducted to teach argumentative text structure. The study carried out on students learning Turkish at C1 level at Bursa Uludağ University includes a 4-week training. During the 4-week period, students were taught argumentative text structure and features. The effect of the training was revealed by comparing the pre-test and post-test writing scores. The study was designed according to the quasi-experimental model with pretest-posttest experimental and control groups. The quantitative data obtained were analysed and interpreted in SPSS programme.

This study tries to reveal the results for the following research questions.

1. Is there a significant difference between the pretest scores of the experimental group and the control group in writing informative texts?
2. Is there a significant difference between the post-test scores of the experimental group and the control group in terms of informative text writing achievement?

3. Is there a significant difference between the pre-test and post-test scores of the experimental group?
4. Is there a significant difference between the pre-test and post-test scores of the control group?

When the findings obtained from the research were analysed, no significant difference was found between the pretest scores of the experimental and control groups ( $p=,740$ ). Therefore, it can be accepted that the groups showed similar characteristics in terms of informative text achievement before the experimental application. During the experimental application in which argumentative text structure, which is one of the informative text types, was taught, the experimental group was given a training to teach the formal and contextual features of argumentative texts. The control group received traditional education. At the end of this experimental training, the informative text writing skills of the groups were tested again. According to the results of the T Test for Unrelated Samples between the post-tests of the groups, a significant difference was found in favour of the experimental group ( $p=,003$ ). Accordingly, it can be concluded that the text-type based writing training given within the scope of the experimental application positively affected the students' success in writing informative texts. In summary, according to the results obtained, it was revealed that the text-type based writing approach positively affected the informative text writing of Turkish learners at C1 level.

## YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE AKICI OKUMA STRATEJİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİNE VE OKUMA KAYGISINA ETKİSİ\*

*Araştırma Makalesi*

Selvi KARAKUŞ\*\* / Elif AKTAŞ\*\*\*

Geliş Tarihi: 03.06.2024 | Kabul Tarihi: 30.10.2024 | Yayın Tarihi: 23.12.2024

**Özet:** Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okuma, alıcı dil becerilerinden biri olup bireyin yaşam boyu kullandığı bir öğrenme alanıdır. Prozodi, hız ve doğruluk bileşenlerinden oluşan akıcı okuma ise okumanın bir üst düzeyi olup okuduğunu anlamının temel göstergelerinden biridir. Nitekim akıcı okuyamayan bireyler, okuduklarını anlamlandırmada başarısız olmaktadır. Bu çalışmada; yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akıcı okuma stratejilerinin B1 düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ve okuma kaygısı üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Ayrıca öğrencilerin akıcı okuma stratejileri ile ilgili görüşleri de alınmıştır. Araştırmada nicel ve nitel yaklaşımların bir arada kullanıldığı açıklayıcı sıralı karma yöntem benimsenmiştir. Çalışmanın katılımcıları; Gazi Üniversitesi TÖMER’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 60 (30 deney ve 30 kontrol grubu) yabancı öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B düzeyi öğrencilere yönelik okuduğunu anlama başarı testi, okuma kaygısı ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmanın uygulama sürecinde deney grubuna okuma derslerinde altı hafta boyunca üç ders saati akıcı okuma stratejileri uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise mevcut program uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen nicel verilerin analizinde betimsel istatistikler, bağımlı ve bağımsız gruplar t testi ile ki-kare testi kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda akıcı okuma stratejilerinin okuduğunu anlama becerisine ve okuma kaygısına olumlu yönde etkisi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca deney grubunda bulunan öğrencilerin akıcı okuma stratejileri ile ilgili olumlu görüş bildikleri de tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Akıcı okuma, okuduğunu anlama, okuma kaygısı, okuma stratejileri, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi.


## THE EFFECT OF FLUENT READING STRATEGIES ON READING COMPREHENSION AND READING ANXIETY IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE


*Research Article*

Received: 03.06.2024 | Accepted: 30.10.2024 | Published: 23.12.2024

**Abstract:** In teaching Turkish as a foreign language, reading is one of the receptive language skills and a learning area that an individual uses throughout his/her life. Fluent reading, which consists of prosody, speed and accuracy components, is a higher level of reading and is one of the basic indicators of understanding what is read. As a matter of fact, individuals who cannot read fluently fail to make sense of what they read. In this study, the effects of fluent reading strategies on the reading comprehension skills and reading anxiety of students at B1 level in teaching Turkish as a foreign language were investigated. The explanatory sequential mixed method, in which quantitative and qualitative approaches were used together, was adopted in the research. The participants

\* Bu çalışma Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsünde Prof. Dr. Elif Aktaş danışmanlığında hazırlanan yüksek lisans tezinden hareketle üretilmiştir.

\*\* Öğr. Gör.; Ankara Medipol Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu; [selvikarakus@ankamedipol.edu.tr](mailto:selvikarakus@ankamedipol.edu.tr)  0000-0002-0896-5494

\*\*\* Prof. Dr.; Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı; [elif.aktas@alanya.edu.tr](mailto:elif.aktas@alanya.edu.tr)  0000-0001-5573-2274

of the study consisted of 60 foreign students (30 in the experimental and 30 in the control group) learning Turkish as a foreign language at Gazi University TÖMER. In the study, the reading anxiety scale developed for B level students learning Turkish as a foreign language, the reading comprehension achievement test and the semi-structured interview form were used as data collection tools. In the implementation process of this study, fluent reading strategies were applied to the experimental group in reading lessons for three lesson hours for six weeks. The current program was applied to the control group. Descriptive statistics, dependent and independent groups t-test and chi-square test were used in the analysis of quantitative data obtained in the study. Descriptive analysis and content analysis were used in the analysis of qualitative data obtained from the semi-structured interview form. As a result of the study, it was determined that fluent reading strategies had a positive effect on reading comprehension skills and reading anxiety. It was also determined that the students in the experimental group had positive views on fluent reading strategies.

**Keywords:** Fluency reading, reading anxiety, reading comprehension, reading strategies, teaching Turkish as a foreign language.

## Giriş

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okuma, alıcı dil becerilerinden biri olup bireyin yaşam boyu kullandığı bir öğrenme alanıdır. Akıcı okuma ise okumanın bir üst düzeyi olup bireyin okuduklarından anlam çıkarmasında önemli bir role sahiptir. Akıcı okuyamayan bireyler, okuduklarını anlamlandırmada başarısız olmaktadır. Özellikle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akıcı okuma becerisi önemlidir. Dil öğretiminde özellikle başlangıç seviyesi, okuma esnasında anlamdan ziyade telaffuzun ön plana çıktığı bir seviyedir. Ancak Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'ne (D-AOBM) göre bağımsız dil kullanıcısına işaret eden B düzeyi, okumanın anlamıyla sonuçlanması gereken bir seviye alanına işaret eder. B düzeyi kullanıcılar için okuma becerisinin öğretiminde sesletimden ziyade anlam çıkarma önemlidir. Akıcı okuma da öğrencilerin okuduklarını anlama becerisini yordayan önemli bir kavramdır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencinin sadece kelimeleri, cümleleri, metinleri telaffuz etmesi değil aynı zamanda okuduğunu anlamlandırması da önemlidir. Bu doğrultuda yabancı dilde okuma, temelde dili öğrenenin yazılı metindeki sembollerini hedef dilin özellik ve kurallarına göre anlamlı duruma getirdiği dinamik ve etkileşimli bir süreç olarak ifade edilebilmektedir (Aktaş, 2023).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okuma süreci; öğrencinin harfleri, kelimeleri, cümleleri tanımasının yanında ön bilgilerini harekete geçirerek metindeki anlamı kavramasını gerektiren bir süreç olarak ifade edilmektedir (Altunkaya ve Erdem, 2017). Bu süreçte öncelikle öğrencinin öğrendiği dile ait metinlerdeki kelimeleri doğru bir şekilde telaffuz etmeye alışması beklenmektedir. Bu nedenle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sesli okumaya özen gösterilmesi gerekmektedir (Güzel ve Barın, 2020). Bunun yanı sıra okuma eğitiminde sadece sesletime odaklanmak doğru değildir. Ana dili öğretiminde ilk okuma aşamasında, yabancı dil öğretiminde ise temel düzeyde anlamdan daha çok sesletimin ön plana çıktığı görülebilmektedir. Buna karşın ana dili ve yabancı dil öğretimi aşamasında okuma becerisi, sözcük tanıma ve sesletim aşamasının ötesine geçmeli, ileri seviyelere taşınmalıdır (Aktaş, 2022). Ana dilde ve yabancı dilde okuma sürecine dair değişkenleri Grabe ve Stoller (2011, s. 56) şu şekilde açıklamaktadırlar:



**Tablo 1***Ana Dilde (D1) ve İkinci Dilde (D2) Okuma Arasındaki Farklılıklar*

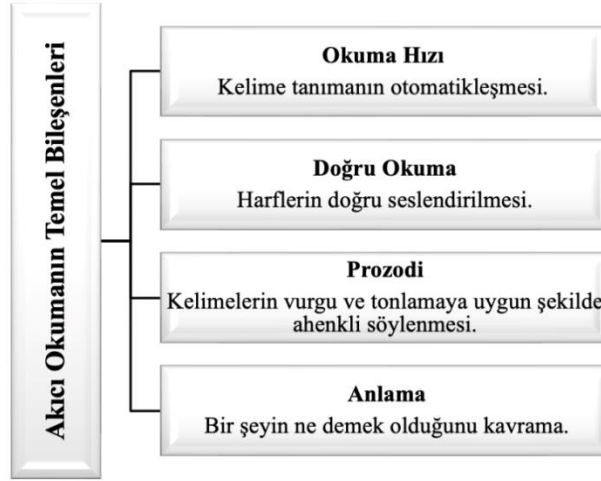
<b>Dil bilimsel ve işlemsel farklılıklar</b>
1. D1 ve D2 okuma aşamalarında farklı miktarlarda sözcük, dil bilgisi ve söylem bilgisi
2. İkinci dil öğrenme ortamında daha fazla üst dil ve üst bilişsel farkındalık
3. Herhangi iki dil arasında değişen dilsel farklılıklar
4. İkinci dilde okuma için temel olarak ikinci dil yeterliliklerinin değiştirilmesi
5. Değişen dil aktarımı etkileri
6. İki dil ile çalışmanın karşılıklı etkisi
<b>Bireysel ve deneysel farklılıklar</b>
7. Ana dillerindeki okuma yeteneklerinin farklı seviyeleri
8. İkinci dilde okuma için öğrencilerin farklı motivasyon düzeyleri
9. İkinci dilde okumaya farklı miktarda maruz kalma
10. İkinci dil bağlamında farklı metin türleri
11. İkinci dil okuyucuları için farklı dil kaynakları
<b>Sosyo-kültürel ve kurumsal farklılıklar</b>
12. İkinci dil okuyucularının sosyo-kültürel geçmişlerinin farklılığı
13. İkinci dil okuyucularının farklı söylem ve metinleri düzenleme yolları
14. İkinci dil eğitimi veren eğitim kurumlarının farklı beklentileri

Okumanın hem telaffuz hem de anlam boyutunun üzerinde durulması gerekmektedir çünkü kelimeleri doğru seslendiremeyen ve belli bir hızda okuyamayan kişilerin anlama ulaşması zordur (Aktaş, 2023). Bu doğrultuda akıcı okuma becerisinin kazandırılması gerekli görülmektedir (Aşıkcan, 2019). Okuma becerisinin kazandırılmasında ve geliştirilmesinde okuma akıcılığı önemli bir etkidir (Altundal ve Bilge, 2023). Okumada akıcılık kazanan birey, metni doğru bir şekilde seslendirecek aynı zamanda kolaylıkla da anlama ulaşabilecektir.

Alan yazını incelendiğinde akıcı okuma ile ilgili birçok tanıma rastlanmaktadır. Akıcı okuma; noktalama işaretlerine, vurgu ve tonlamaya dikkat edilen, geriye dönüşlerin, sözcük tekrarlarının, heceleme ve gereksiz duraklamaların yapılmadığı, anlam ünitelerine özen gösterilerek konuşur gibi yapılan okumadır (Akyol, 2006). Kaya ve Yıldırım (2016) akıcı okuma becerisini, bir metni doğru ve uygun hıza göre okuma şeklinde tanımlamıştır. Akıcı okumada okuyucu, okuduğu metnin anlamına göre hızını ayarlamakta, kelimeleri kusursuz bir doğrulukta okumakta aynı zamanda okuma sırasında metindeki dilin yapısal ve anlamsal özelliklerine göre okumasını organize etmektedir (Baştuğ, 2021). Benzer şekilde Aktaş (2021, s. 73), okumanın ileri boyutu olarak tanımladığı akıcı okumayı “Bir metin içerisinde anlam ünitelerine dikkat ederek belli bir hızda, konuşurcasına yapılan okuma” şeklinde tanımlamıştır. Kaman (2012), akıcı okumayı metni hızlı ve doğru okuma olarak tanımlarken Baştuğ ve Demirtaş Şenel (2022) ise akıcı okumayı seslerin ve ses birimlerinin, sözcüklerin ve cümlelerin doğru bir şekilde tanınması ile uygun okuma hızı ve ifade şekli ile yapılan okuma olarak tanımlamıştır. Diğer taraftan Keskin ve Akyol (2014), akıcı okumanın okuma hızı, doğru okuma ve prozodinin uyumlu bir şekilde kullanılmasıyla yapılan okuma becerisi olarak tanımlamıştır. Bu tanımlardan hareketle okuduğunu anlamamanın temel bir göstergesi olan akıcı okuma doğru okuma, hız ve prozodi olmak üzere üç unsurun okuma sürecine yansıtılmasından oluşmaktadır (Aktaş, 2021; Baştuğ ve Demirtaş Şenel, 2022).

## Şekil 1

### Akıcı Okumanın Temel Bileşenleri



Okuma ve okuduğunu anlama süreci için akıcı okumanın önemli olduğu görülmektedir. Bu becerinin kazandırılması, yöntem ve stratejilerin yardımı ile gerçekleşmektedir. Mefferd ve Pettegrew (1997'den akt. Baştuğ ve Kaman, 2013), yöntem ve stratejilerin kullanımının akıcı okuma ve anlama becerilerinin gelişimi için önemli olduğunu ifade etmektedir. Akıcı okuma stratejileri okuma sırasında okuyucunun hız, prozodi ve anlama becerilerini geliştirmek için kullanılan stratejilerdir. Bu stratejilerden bazıları şunlardır:

- Tekrarlı Okuma:** Okuma güçlüklerinin giderilmesi için kullanılan tekrarlı okuma stratejisi ile okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler bir okuyucunun önderliğinde metni, kolaydan zora sistematik şekilde birden çok defa tekrarlayarak okumaktadır. Bu şekilde yapılan okumalar doğrultusunda okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma hatalarında düşüş, okuduğunu anlama becerilerinde gelişim görülmekte aynı zamanda motivasyonları artmaktadır (Yılmaz, 2009).
- Yankılayıcı (Eko) Okuma:** Kelime, cümle ya da uzun olmayan metinlerin bir okuyucu ya da öğretmen tarafından seslendirilmesinin ardından öğrencinin tekrarlaması ile yapılan okumadır (Knoll, 2015). Yeniden okuma adı verilen bu strateji ile okuyucu, cümle ya da kelimeleri bir başkasından sonra aynı şekilde okur. Etkileşime dayanan bu okuma stratejisi ile okuyucu, iyi bir okuyucuyu ya da öğretmenini model alır (Baştuğ, 2021).
- Okuma Tiyatrosu:** Akıcı okuma becerisini kazandırmak için sıklıkla başvurulan yöntemlerden biri de okuma tiyatrosudur. Okuma tiyatrosu öğrencilerin metindeki karakterleri canlandırırken ve rolleri sergilerken metni tekrar tekrar okumalarına imkân tanımaktadır (Baştuğ, 2021). Bireyin metindeki karakterin duygularını aktarabilmesi için karakteri anlaması gerekmektedir. Bu yüzden okuma tiyatrosu okumada akıcılığı artırmak için kullanılan etkili bir stratejidir (Aktaş, 2023). Bu stratejide seçilen metnin sesli okunması ve deneyimlenmesi hedeflenmektedir. Okuma tiyatrosunun temeli, öğrencilerin bir metni birçok defa yani tekrarlı bir şekilde okuyarak pratik yapmasına dayanmaktadır (Kanık Uysal, 2020).

4. *Eşli Okuma*: İyi veya orta düzeyde eğitilmiş kişilerin yardımı ile yapılan bir okuma stratejisidir. Eşli okuma, öğretmen ve öğrencinin okuma sürecini birebir paylaştığı bir okuma etkinliği olarak ifade edilmektedir. Okumanın daha kalıcı ve etkili hâle getirilmesi için seçilen bu strateji, destek ve modellemeye dayalıdır (Aytan, 2015). Bu destek ve modelleme, zayıf okuyucunun okuma sürecinde karşılaşacağı zorlukları aşabilmesine yardımcı olabilmektedir (Baştuğ, 2021). Eşli okuma stratejisi ile öğrenciler, sesli okuma için bir rol modeline sahip olmaktadır (Akyol, 2014).
5. *Paylaşarak Okuma*: Öğretmen ya da okuma seviyesi iyi bir okuyucunun öğrenciyi yönlendirmesi ve yardımcı olması ile metnin ya da kitabın paylaşarak beraber okunmasıdır (Baştuğ, 2021). Paylaşımlı okuma, cümle cümle ya da sayfa sayfa da yapılabilmektedir (Sağlam vd., 2020). Bu strateji, öğrenciye metnin bir kısmında bağımsız okuma imkânı tanıdığından öğrencinin metne ilgi duymasını ve başarabildiğinin farkına varmasını sağlamaktadır (McLoughlin, 2010'dan akt. Uzunkol, 2013).
6. *Kelime Tekrarı Tekniği*: Okuma zorluğu yaşayan öğrencilerin okuma hatalarının giderilmesinde kullanılan bir stratejidir (Yılmaz, 2009). Bu strateji, öğrencinin okuma anında hatalı okuduğu kelimelerin tekrar tekrar okunarak hataların giderilmesine yönelik çalışmaları içine almaktadır (Gedik ve Akyol, 2022).
7. *Koro Okuma*: Bir grup öğrencinin metni birlikte okuması olarak tanımlanan bu strateji, özel olarak ritim ve hece uyumu olan prozodik niteliklerin ön planda olduğu şiir gibi türlerde gerçekleştirilebilir (Çankal, 2018). Şiir gibi metinler, içinde ritim bulundurduğu için koro okumada özellikle kullanılabilir türler olarak görülmektedir (Richek vd., 2002'den akt. Kaman, 2012). Koro okuma, doğal ve eş zamanlı prozodik modellemeyi içinde barındırdığından öğrencilerin prozodik okuma becerilerinin gelişimine ve kelime tanımada yaşadıkları zorlukların azalmasına yardımcı olabilir (Akyol, 2014). Bu şekilde yapılan okumalar ile okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler grup arkadaşlarına yetişmek adına daha fazla çaba göstererek onların seviyesine daha rahat gelebilmektedirler (Şahin ve Melanlıoğlu, 2021).

Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten bir öğretmen, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için akıcı okuma becerisi üzerinde durmalıdır (Altunkaya ve Erdem 2017). Akıcı okuma becerisini otomatik hâle getiren öğrenci, metni okurken bütün bilişsel kaynakları metni anlamak için kullanacaktır (Arslan, 2023). Böylelikle okuduğunu anlama gerçekleşecektir.

Bireyin okuma esnasında sesletim hataları yapması anlama ulaşmasını zorlaştırmakta bu da birtakım kaygı, korku, yetersizlik gibi psikolojik sorunları beraberinde getirmektedir. Okuma sürecinde okuduğunu anlamayı olumsuz etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörlerden biri de kaygıdır. Kaygı, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde genellikle karşılaşılan bir sorundur. Özellikle okuma sürecinde kaygı daha fazla yaşanabilmektedir. Çünkü okuma çok boyutlu ve karmaşık bir süreçtir (Bağcı ve Baz, 2019, s.198). Altunkaya (2017), okuma kaygısını okumaya karşı bir tepki hâli olarak tanımlamaktadır. Bu durumun

yetersizlik hissi, hayal kırıklığı, hüznün, korku gibi duygusal; terleme, çarpıntı, kızarma gibi fiziksel hislerin bir kombinasyonu ile ortaya çıkabildiğini ifade etmektedir. Ateş ve Bahşi (2019) ise okuma kaygısını yabancı dil öğrenen bireylerde gözlemlenen psikolojik tepkilerden biri olarak nitelemekte, okuma kaygısının kelimelerin seslendirilip anlamlandırılması sırasında ortaya çıktığını ifade etmektedir.

İlgili alan yazını incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akıcı okuma, okuduğunu anlama ve okuma kaygısının ilişkisini ortaya koyan çalışmaların sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Söz konusu çalışmalar; Akıcılık Geliştirme Dersinin Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerisine etkisi (Arslan, 2023), okuduğunu anlama becerisine ve motivasyona etkisi (Aktaş, 2023), farklı seviyelerdeki yabancı uyruklu öğrencilerin akıcı okuma becerileri üzerine durum çalışması (Güngör, 2019), alfabe farklılıklarının okumaya etkisi (Demirci, 2019), okuma becerisinin geliştirilmesi (Çiftçi, 2015), akıcı sözcük ve metin okuma becerileriyle kavrama becerileri arasındaki ilişkinin karşılaştırılması (Ülper, 2018) üzerinedir. Bu bağlamda akıcı okumayı geliştiren stratejilerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin okuduğunu anlama ve okuma kaygısına etkisini araştırmak, genel anlamda bu çalışmanın amacını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda bu çalışma, akıcı okuma stratejilerinin kullanımının okuduğunu anlama becerisine ve okuma kaygısına etkisini ortaya koymasından önemli görülmektedir.

## 1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, akıcı okuma stratejilerinin (paylaşarak okuma, yankılayıcı/eko okuma, okuma tiyatrosu, tekrarlı okuma, eşli okuma ve koro okuma) B1 seviyesinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin okuduğunu anlama becerisine ve okuma kaygısına etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Ayrıca araştırma kapsamında deney grubundaki öğrencilerin uygulamaya dair görüşlerinin alınması da amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın problem cümlesi “Akıcı okuma stratejilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama becerisine ve okuma kaygısına etkisi nedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme bağlı alt problemler ise şunlardır:

- Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akıcı okuma stratejilerinin kullanıldığı deney grubu ile mevcut okuma stratejilerinin kullanıldığı kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama beceri testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akıcı okuma stratejilerinin kullanıldığı deney grubu ile mevcut okuma stratejilerinin kullanıldığı kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuma kaygısı ölçeği puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Akıcı okuma stratejilerinin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşleri nelerdir?

## 2. Yöntem

Araştırmada, akıcı okuma stratejilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama becerisine ve okuma kaygısına etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmada nitel

ve nicel verilerin tek bir çalışmada birleştirilmesi anlamına gelen karma desen tercih edilmiştir (Johnson ve Christensen, 2004). Karma desende nitel ve nicel yöntemlerin beraber kullanılmasıyla araştırma problemi kapsamlı ve çok boyutlu olarak incelenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Karma desenin pek çok çeşidi vardır. Bu çalışmada, karma desenlerden açıklayıcı sıralı karma desen tercih edilmiştir. Bu desende ilk olarak araştırmacı, nicel verileri toplayıp analiz eder, sonrasında ise nitel verileri nicel verileri desteklemek için toplayıp analiz eder (Creswell, 2014). Çalışmanın nitel boyutu ise durum çalışması şeklinde tasarlanmıştır. Bu şekilde nitel veriler, nicel verilerden elde edilen bulguların açıklanmasında ve desteklenmesinde kullanılmıştır.

### 2.1. Nicel Süreç

Bu araştırmanın nicel boyutunda ön test- son test kontrol gruplu seçkisiz desen kullanılmıştır. Bu desende, yansız atama ile oluşturulmuş deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup bulunmaktadır ve bu gruptaki öğrencilere deney öncesi ve sonrası ölçümler yapılmaktadır (Karasar, 2012). Bu doğrultuda öncelikle nicel veri toplama araçları belirlenmiştir. Nicel verilerin elde edilme sürecinde ikisi de Altunkaya (2015) tarafından geliştirilen ‘Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen B Düzeyi Öğrencilere Yönelik Okuduğunu Anlama Başarı Testi’ ve ‘Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Okuma Kaygısı Ölçeği’ kullanılmıştır. Ardından seçkisiz yöntemle iki sınıf deney, iki sınıf kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Bu testler, uygulama süreci öncesinde her iki gruba ön test olarak uygulanmıştır. Araştırmanın deneysel sürecine başlamadan önce deney grubundaki öğrencilere akıcı okuma etkinlikleri ile ilgili bilgi verilmiştir. Bu aşama, uygulama öncesi hazırlık sürecini oluşturmaktadır. Bu süreçte öğrencilerin okuma hızları ölçülerek güçlü ve zayıf okuyucular belirlenmiştir. Ardından bir hafta boyunca öğrenciler, öğretmen gözetiminde okuma etkinliklerinde akıcı okuma stratejilerini (tekrarlı okuma, koro okuma, eşli okuma, paylaşımlı okuma, okuma tiyatrosu, yankılayıcı okuma) kullanmışlardır. Ardından asıl uygulamaya geçilerek deney grubunda altı haftada 18 saat boyunca okuma etkinliklerinde akıcı okuma stratejileri kullanılmıştır. Kontrol grubunda ise dersin işlenişine herhangi müdahalede bulunulmamış, mevcut okuma yöntemleri (sesli ve sessiz okuma) tercih edilmiştir. Uygulama sonunda deneysel işlemin etkisini ölçmek için ön test olarak verilen araçlar, son test olarak yeniden uygulanmıştır. Araştırmanın deney sürecinde kullanılan akıcı okuma stratejilerinin okuduğunu anlama ve okuma kaygısı üzerine etkisi yapılan istatistiksel ölçümlerle hesaplanmıştır. Bu doğrultuda verilerin analizi için SPSS istatistik programı kullanılmıştır.

### 2.2. Nitel Süreç

Çalışmanın nitel boyutu ise durum çalışması şeklinde tasarlanmıştır. Durum çalışması, araştırmacının birden fazla olay, durum ya da kişi hakkında gözlem, görüşme veya dokümanlar aracılığıyla derinlemesine bilgi toplandığı, incelediği ve betimlediği bir nitel araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmanın nitel sürecinde deney grubundaki 30 öğrencinin uygulamaya yönelik görüşlerini saptamak amaçlanmıştır. Bu şekilde nitel veriler, nicel verilerden elde edilen bulguların açıklanmasında ve desteklenmesinde kullanılmıştır. Bu doğrultuda öğrencilere araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Oluşturulan görüşme formunun

geçerliliği için iki uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların dönütü sonucunda forma son şekli verilmiştir. Görüşme formunda öğrencilerden akıcı okuma stratejileri ile ilgili düşüncelerini nedenleriyle birlikte açıklamaları istenmiştir. Bu görüşmeler sınıf ortamında yapılmıştır. Öğrencilerin ses kayıtları izinler doğrultusunda alınmış, ardından görüşmeler yazılı metne çevrilmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerin yazılı metne çevrilmesi ile toplanan veriler, betimsel analiz ile tematik içerik analizi teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir.

### 2.3. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Gazi Üniversitesi TÖMER’de 2022-2023 eğitim-öğretim döneminde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesindeki 60 öğrenci (Deney Grubu=30, Kontrol Grubu=30) meydana getirmektedir. Çalışma grubu, kolay ulaşılabilir durum örnekleme tekniğiyle saptanmıştır (Patton, 2005). Çalışma grubunun özellikleri şu şekildedir:

**Tablo 2**

#### *Çalışma Grubunun Özellikleri*

Özellikler	Deney grubu		Kontrol grubu		
	f	%	f	%	
Cinsiyet	Kadın	16	53,3	15	50
	Erkek	14	46,7	15	50
Yaş	18-23	18	60,0	22	73,4
	24-29	8	26,7	4	13,3
	30+	4	13,3	4	13,3

Çalışmanın nicel boyutunu meydana getiren deneysel desende bireyler, iki deney ve iki kontrol grubu olmak üzere dört grup hâlinde oluşturulmuştur. Her gruba rastlantısal olarak seçilmiş 15 birey yerleştirilmiştir. Bir sonraki aşamada ise ön test ve son testler aracılığıyla nicel veriler toplanmıştır. Çalışmanın nitel boyutunda ise çalışma grubu, deney grubundaki bireyler arasından belirlenen 30 kişiden meydana gelmiştir. Katılımcıların saptanmasında kolay ulaşılabilir durum örnekleme tekniği kullanılmış ve gönüllülük esas alınmıştır. Nitel boyutun çalışma grubu için deney grubundaki bireylerin tamamı, gönüllü olmuşlardır.

### 2.4. Veri Toplama Araçları

#### 2.4.1. Nicel Veri Toplama Araçları

##### 2.4.1.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen B Düzeyi Öğrencilere Yönelik Okuduğunu Anlama Başarı Testi

Bu test, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B düzeyindeki bireylerin okuduğunu anlama becerisini ölçmek amacıyla Altunkaya (2015) tarafından geliştirilmiştir. Çoktan seçmeli kırk beş sorudan oluşan bu testin amacı, D-AOBM’de geçen okuma alanına ilişkin açıklamalar dikkate alınarak okuma öğretiminin değerlendirilmesinde ve öğrencilerin okuduklarını anlama seviyelerinin belirlenmesinde kullanmak üzere bir ölçme aracı geliştirmektir. “Yabancı Dil Olarak Türkçe Okuduğunu Anlama Başarı Testi” (YDTOBT) adlı testin kapsam geçerliliği için uzman görüşü alınmıştır. Testte bulunan her bir maddenin geçerliliğini kanıtlamak için

madde-test korelasyonları (bi-serial korelasyon katsayısı) hesaplanmıştır. Sonrasında ise test maddelerinin güçlük indeksleri belirlenmiştir. Testin güvenilirlik katsayısı (KR-20) 0.88 olarak saptanmıştır. Elde edilen oran, testin geçerli ve güvenilirliğini ortaya koymaktadır (Altunkaya, 2015).

#### **2.4.1.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Okuma Kaygısı Ölçeği**

Bu ölçme aracı, Türkçeyi yabancı dil olarak B düzeyindeki bireylerin okuma kaygı düzeylerini ölçmek amacı ile Altunkaya (2015) tarafından geliştirilmiştir. Bireylerin ilgili ölçekteki maddelere katılma düzeylerini tespit etmek için “kesinlikle katılmıyorum (1)”, “katılmıyorum (2)”, “kararsızım (3)”, “katılıyorum (4)” ve “kesinlikle katılıyorum (5)” şeklinde Likert tipi beşli derecelendirme ölçeği belirlenmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısına bakılmış olup ölçeğin bütününe ait  $C_{\alpha}$  güvenilirliği .82, birinci alt faktöre ait  $C_{\alpha}$  .80, ikinci alt faktöre ait  $C_{\alpha}$  .73, üçüncü alt faktöre ait  $C_{\alpha}$  .71 olarak saptanmıştır. Bu oranlar, ölçeğin yeterli düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir (Altunkaya, 2015).

#### **2.4.1.3. Okuma Hızı ve Doğruluğunun Ölçülmesi**

Uygulamaya geçilmeden önce öğrencilerin okuma hızları ölçülmüş, iyi ve zayıf okuyucular belirlenmiştir. Okuma hızını belirlemeye yönelik bu ölçümde hem doğru okunan kelime sayısı hem de okuma hızı önemlidir. Böylelikle akıcı okuma stratejileri uygulanırken grupların belirlenmesinde ve öğrencilerin eşleştirilmesinde bu ölçüm esas alınmıştır. Bu doğrultuda öncelikle bireyin metni sesli bir şekilde okuması sağlanır. Okunan kelime sayısı tespit edilir. Saptanan kelime sayısından hatalı okunan kelime sayısı çıkarılarak dakikada okunan doğru kelime sayısı belirlenir. Son olarak dakikada okunan toplam doğru kelime sayısı 60'a bölünür ve okuma hızı hesaplanır (1 dk=60 sn). Yapılan bu ölçüm doğrultusunda da dakikada doğru okunan kelime sayısına ulaşılması hedeflenmektedir (Rasinski, 2010'dan akt. Güngör, 2019). Okuma hızının ölçülmesi için bilgilendirici metin kapsamında “Parmaklarıyla Gören Adam/Komisyon” (Yedi İklim Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti B1 Seviyesi Ders Kitabı) adlı metin kullanılmıştır. Metnin seçilmesinde Türkçe eğitimi alanında üç alan uzmanının ve yabancı dil olarak Türkçe öğreten üç öğretmenin görüşüne başvurulmuştur. Metin öğrencilere sonuna kadar okutulmuş, bu sırada araştırmacı tarafından ses kayıt cihazı ile okumalar kayda geçirilmiştir. Bu şekilde öğrencilerin okuma hızı hesaplanmış ve bir dakika içinde okumuş olduğu doğru kelime sayısı saptanmıştır.

#### **2.4.2. Nitel Veri Toplama Araçları**

##### **2.4.2.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu**

Çalışmanın nitel verilerinin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Form geliştirilmeden önce ilgili alan yazını taranmış, ardından uzman görüşü alınmıştır. Görüşmede öğrencilerin akıcı okuma stratejilerine yönelik düşüncelerini öğrenmek amacıyla sorular sorulmuştur. Uzman görüşü alınıp son şekli verilen formda, öğrencilerin akıcı okuma stratejilerinden memnun kalıp kalmadıkları, zorlanıp zorlanmadıkları ve faydaları hakkındaki görüşlerini içeren 3 soruya yer verilmiştir. Görüşmeler, gönüllülük esasına göre 30 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

Görüşmeye başlamadan önce araştırmacı tarafından görüşme ile ilgili bilgilendirme yapılmış ve öğrencilerden yazılı izin alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, Gazi Üniversitesi TÖMER dersliklerinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar ile birebir yapılan görüşmeler yaklaşık beş dakika sürmüştür. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Elde edilen veriler, yazıya geçirilmiştir. Cevaplardan yola çıkarak oluşturulan kodlar, belirlenen temalar etrafında toplanıp yorumlanmış ve tablolar hâlinde sunulmuştur. Öğrenci görüşleri belirtilirken etik ilkeler göz önünde bulundurularak her bir öğrenci için ‘Ö’ harfi kullanılmış, numaralar alıntı sonuna eklenmiştir. (Örnek: Ö8, Ö21...)

## 2.5. Uygulama Süreci

Araştırmanın nicel ve nitel süreci, Gazi Üniversitesi TÖMER’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 seviyesindeki öğrencilerle 2022-2023 öğretim yılı bahar döneminde 26.12.2022-18.02.2023 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın yürütülmesi için öncelikle Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanı Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 07.12.2022 tarihli ve E-70561447-050.01.04.-102454 sayılı kararı ile etik izin alınmış ve uygulamanın yapılacağı birimin merkez yöneticileri ile görüşülüp uygun gün ve saatler hakkında bir planlama yapılmıştır. Ardından deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygulama öncesi deney ve kontrol gruplarına ilgili başarı testi ve ölçek, ön test olarak iki oturumda uygulanmıştır. Sonrasında deney grubundaki öğrencilere akıcı okuma stratejileri hakkında 26-30 Aralık tarihleri arasında bir hafta boyunca (3 toplantı= 120 dk) bilgilendirme toplantıları yapılmış ve uygulama örnekleri sunulmuştur. Ayrıca uygulamaya geçilmeden önce öğrencilerin okuma hızları ölçülmüş, iyi ve zayıf okuyucular belirlenmiştir. Böylelikle akıcı okuma stratejileri uygulanırken grupların belirlenmesinde ve öğrencilerin eşleştirilmesinde bu ölçüm esas alınmıştır. Ardından uygulama sürecine geçilmiştir. Uygulama sürecinde Gazi Üniversitesi Yabancılar için Türkçe B1 Orta Düzey ve Yedi İklim Türkçe Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti B1 seviyesi ders kitaplarındaki metinler kullanılmıştır. Uygulama sürecinde akıcı okuma stratejileri, deney grubuna altı hafta boyunca (6x3=18 ders saati) her hafta farklı bir akıcı okuma stratejisi ele alınarak uygulanmıştır. Altı haftalık uygulamanın sonunda deney ve kontrol gruplarına ön test olarak uygulanan başarı testi ve ölçek, son test olarak yeniden uygulanmıştır. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin uygulamaya dair görüşlerini almak için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Uygulama süresince kontrol grubundaki öğrencilere ise mevcut ders programı uygulanmıştır. Buna göre öğrenciler, okuma etkinliklerinde yalnızca sesli ve sessiz okuma tekniklerini kullanmışlardır. Bu grupta yapılan etkinliklerde metin önce öğretmen tarafından okunmuş, ardından öğrenciler tarafından sesli ve sessiz okuma teknikleri kullanılarak yeniden okunmuştur. Akıcı okuma etkinliklerinin uygulanma sürecine dair uygulama süreci şu şekildedir:



**Tablo 3**
*Uygulama Süreci*

Deney ve kontrol grubunun belirlenmesi	Deney ve kontrol grubunun seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmesi
Ön testlerin uygulanması	“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen B Düzeyi Öğrencilere Yönelik Okuduğunu Anlama Başarı Testi” ve “Okuma Kaygısı Ölçeği”nin ön test olarak uygulanması
Uygulamaya hazırlık süreci	Deney grubuna akıcı okuma hakkında örneklerle bilgi verilmesi, iyi ve zayıf okuyucuların belirlenmesi
Uygulama süreci	Deney grubuna altı hafta boyunca akıcı okuma stratejilerinin uygulanması
Son testlerin uygulanması	“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen B Düzeyi Öğrencilere Yönelik Okuduğunu Anlama Başarı Testi” ve “Okuma Kaygısı Ölçeği”nin son test olarak uygulanması
Yarı yapılandırılmış görüşme formunun uygulanması	Deney grubundaki öğrencilere “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu”nun uygulanması

**2.6. Verilerin Analizi**

Araştırmadan elde edilen nicel verilerin analizinde 5 farklı istatistiksel analiz uygulanmış (frekans, yüzde, kıkare analizi, bağımsız örneklemler için t testi, bağımlı örneklemler için t testi) ve uygulanan bu analizler bilgisayarda SPSS for Windows 22.00 istatistik paket programı kullanılarak yapılmıştır. Araştırmada kullanılan istatistiksel yöntemler şu şekildedir:

**Tablo 4**
*Araştırmada Kullanılan İstatistiksel Yöntemler*

Değerlendirilen Özellikler	İstatistiksel Yöntem
Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin tanıtıcı özelliklerinin karşılaştırılması	Ki-kare Testi
Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin eğitim öncesi ve sonrası ön test ve son test değerlerinin karşılaştırılmaları	Bağımsız örneklemler için t testi
Deney grubundaki öğrencilerin eğitim öncesi ve sonrası ön test ve son test değerlerinin kendi içinde karşılaştırılmaları	Bağımlı örneklemler için t testi
Kontrol grubundaki öğrencilerin eğitim öncesi ve sonrası ön test ve son test değerlerinin kendi içinde karşılaştırılmaları	Bağımlı örneklemler için t testi

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerden elde edilen verilerin normal dağılıma uygunluğunu anlamak amacıyla yapılan analizlerin sonucunda, veri toplanan tüm testlerin puanlarına ilişkin Kolmogorov-Smirnov değerleri  $p > 0,05$  önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular uygulanan tüm testlerden toplanan verilerin normal dağılıma uyduğunu göstermektedir.

Nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Betimsel analizde amaç, gözlem ve görüşme doğrultusunda toplanan verilerin düzenli hâle getirilmiş ve yorumlanmış bir şekilde okura sunulmasıdır. Bu yöntemde veriler genellikle önceden tanımlanmış temalara göre kategorize edilir, sonrasında bu verilere bağlı bulgular özet hâline getirilip sunulur (Baltacı, 2019). İçerik analizinde birbirine benzeyen verileri, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenlemek esastır. Bu doğrultuda içerik analizi, toplanan verilerin ayrıntılı incelenmesini ve bu verileri açıklayan kavram, kategori ve temalara ulaşmayı gerektirir. İçerik

analizi, dört aşamada gerçekleştirilir: verilerin kodlanması, kod, kategori ve temaların bulunması, kod, kategori ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Miles ve Huberman, 1994; Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Bu doğrultuda yürütülen bu süreçte ilk olarak veriler yazıya geçirilmiş ve her görüşün anlattığı ana fikir, kodlanıp temalar oluşturulmuştur. Bu işlem, bir süre sonra tekrar gözden geçirilmiş bu şekilde kodlar arasında iç tutarlılığı belirlemek amaçlanmıştır. Bunun yanı sıra yapılan kodlama, farklı bir kodlayıcı tarafından analiz edilmiş ve doğruluğu onaylanmıştır. Nitel bulguları değerlendirme sürecinde katılımcı görüşlerine dayalı temalar oluşturulurken görüşler doğrudan alıntı yapılmış ve temalar bu alıntılarla desteklenmiştir. İçerik analizi sırasında, katılımcı kimliklerini gizlemek maksadıyla alfa numerik kodlama yöntemi tercih edilmiş ve her bir katılımcıya bir harf ve kaçınıcı görüşülen kişi olduğunu belirten bir de sayı atanmıştır. Örneğin: Ö1, Ö2, Ö5 gibi.

## 2.7. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerliliği ve güvenirliliği sağlamanın yolu, sonuca nasıl ulaşıldığının ayrıntılı bir şekilde açıklanması ve uzman görüşüne başvurulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu doğrultuda araştırmanın güvenirliliği için kod, kategori ve tema belirleme işlemi iki ayrı araştırmacı tarafından yapılmış, elde edilen sonuçlar için de Miles ve Huberman'ın (1994) güvenirlilik formülüne başvurulmuştur:  $Sonuç = \left[ \frac{\text{Görüş birliği}}{\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı}} \times 100 \right]$ . Sonucun %70'in üzerinde olması araştırmanın güvenirliliğini ortaya koymaktadır. Bu araştırmada da iki araştırmacı arasındaki görüş birliği %100 olarak hesaplanmıştır.

## 3. Bulgular

### 3.1. Nicel Verilere İlişkin Bulgular

#### 3.1.1. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Tanıtıcı Özelliklerinin Karşılaştırılması

Öğrencilerin tanıtıcı özellikleri açısından karşılaştırılması ile ilgili bilgiler şu şekildedir:

**Tablo 5**

*Öğrencilerin Tanıtıcı Özellikleri Açısından Karşılaştırılması*

		Deney		Kontrol		$\chi^2$	p
		n	%	n	%		
Yaş	18-23 yaş	18	60,0	22	73,4	1,73	,42
	24-29 yaş	8	26,7	4	13,3		
	30 yaş ve üstü	4	13,3	4	13,3		
Cinsiyet	Kadın	16	53,3	15	50,0	,06	,79
	Erkek	14	46,7	15	50,0		

Deney grubundaki öğrencilerin %60'ı 18-23 yaş aralığında, %26,7'si 24-29 yaş aralığında, %13,3'ü 30 yaş ve üzerindeki iken; kontrol grubundakilerin %73,4'ü 18-23 yaş aralığında, %13,3'ü 24-29 yaş aralığında, %13,3'ü 30 yaş ve üzerindedir. Aralarındaki fark ise istatistiksel olarak  $p > 0,05$  önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Deney grubundaki Türkçe öğrenenlerin %53,3'ü kız, % 46,7'si erkek; kontrol grubundaki öğrencilerin %50'si kız,

%50'si erkektir. Aralarındaki fark ise istatistiksel olarak  $p>0,05$  önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur.

### 3.1.2. Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuduğunu anlama beceri testinden aldıkları ön test puanlarının karşılaştırılması Tablo 6'da verilmiştir:

**Tablo 6**

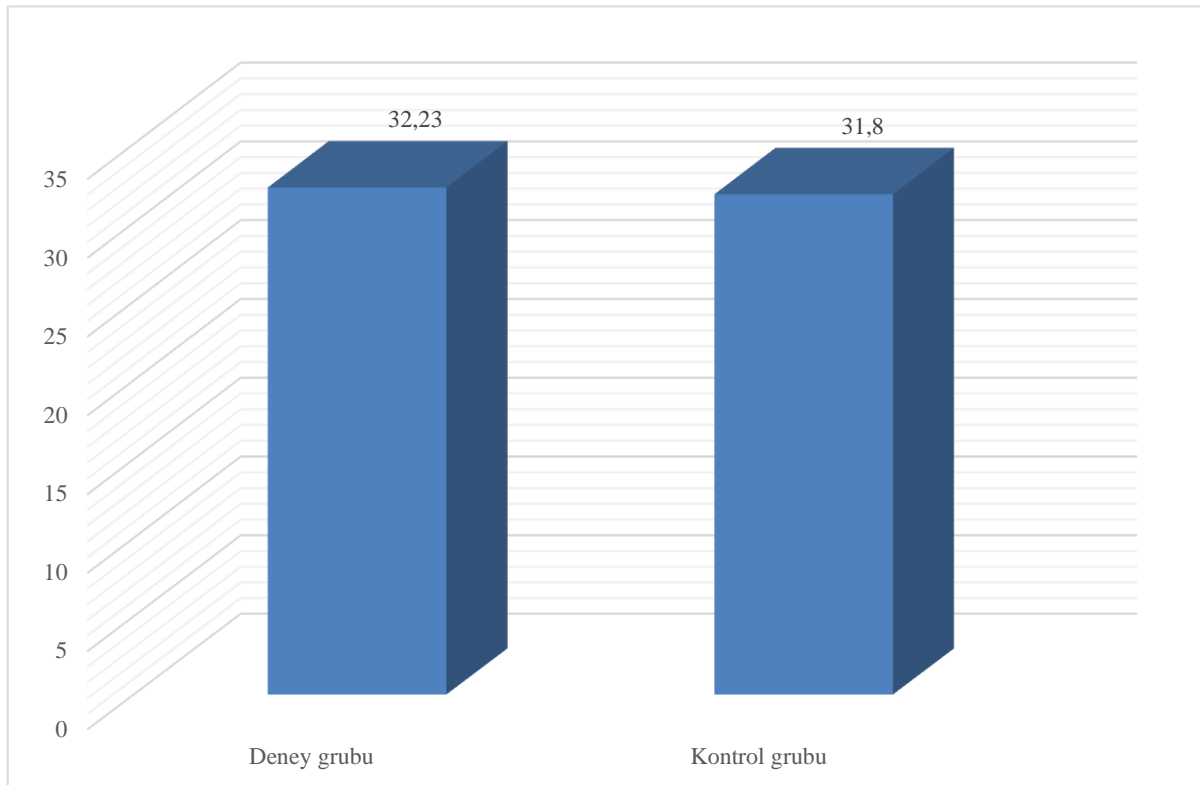
*Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Beceri Testi Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması*

	Deney grubu (n=30)		Kontrol grubu (n=30)		t	p
	$\bar{X}$	S.s	$\bar{X}$	S.s		
Okuduğunu anlama becerisi ön test	32,23	5,05	31,80	4,77	,342	,734

Tablo incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama beceri testinden aldıkları ön test puanlarının aritmetik ortalaması 32,23 iken kontrol grubundakilerin 31,80 olup ön test puanları arasındaki farkın  $p>0,05$  önem düzeyinde anlamsız olduğu görülmektedir ( $t=,342$   $p=,734$ ). Bu sonuca göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ön test puanları açısından aralarında fark olmadığı söylenebilir:

### Grafik 1

*Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Test Puanlarının Aritmetik Ortalaması*



Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuma kaygısı ölçeğinden aldıkları ön test puanlarının karşılaştırılması aşağıdaki tabloda verilmiştir:

**Tablo 7**

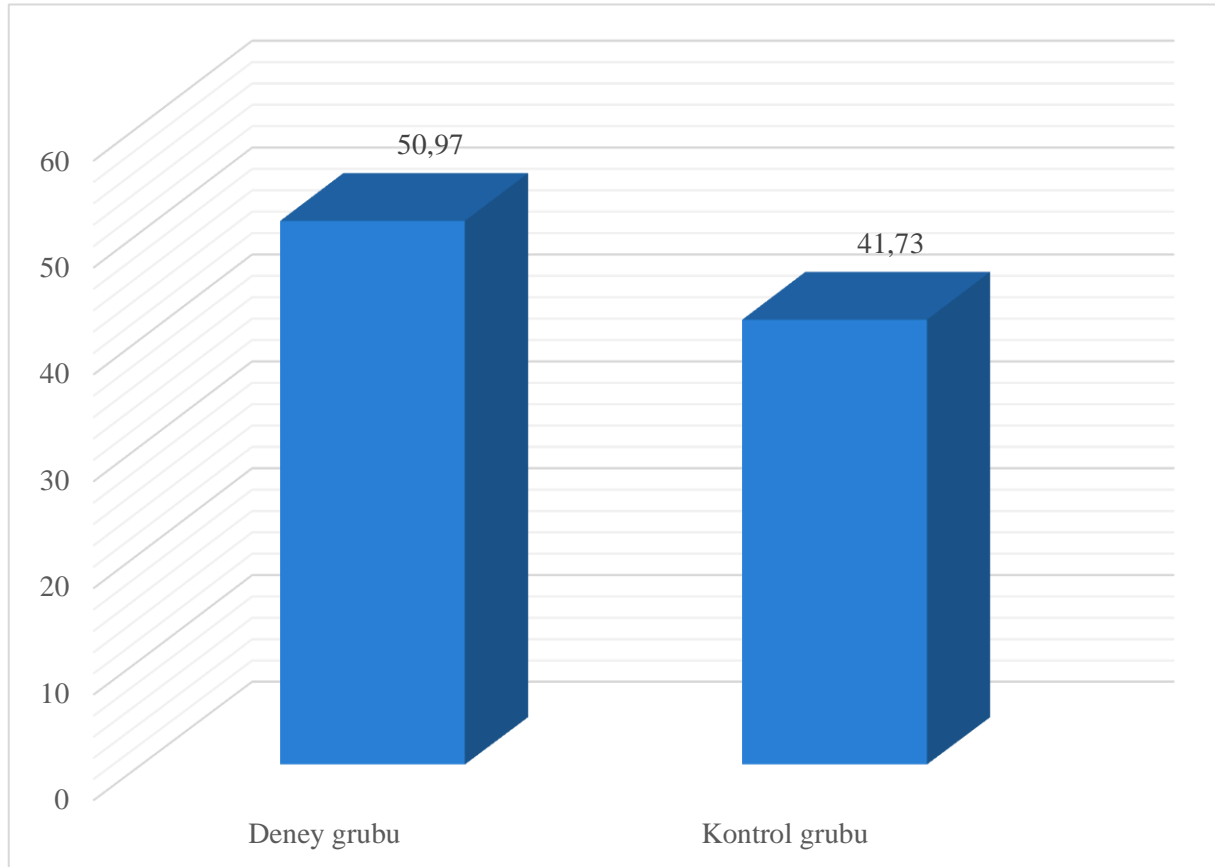
*Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Okuma Kaygısı Ölçeği Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması*

	Deney grubu (n=30)		Kontrol grubu (n=30)		t	p
	$\bar{X}$	S.s	$\bar{X}$	S.s		
<b>Okuma kaygısı ölçeği ön test</b>	50,97	9,58	41,73	12,53	3,207	,002

Tablo incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin okuma kaygısı ölçeğinden aldıkları ön test puanlarının aritmetik ortalaması 50,97 ve kontrol grubundakilerin 41,73 olup ön test puanları arasındaki farkın  $p < 0,05$  önem düzeyinde kontrol grubu lehine anlamlı olduğu görülmektedir ( $t=3,207$   $p=,002$ ). Sonuç olarak deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuma kaygısı ölçeği ön test puanları açısından aralarında kontrol grubu lehine fark olduğu söylenebilir. Bu durum kontrol grubu lehine olduğundan sonucun araştırmayı etkilemeyeceği düşünülmüştür.

**Grafik 2**

*Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Okuma Kaygısı Ölçeği Ön Test Puanlarının Aritmetik Ortalaması*



### 3.1.3. Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuduğunu anlama beceri testinden aldıkları son test puanlarının karşılaştırılması Tablo 8’de verilmiştir:

**Tablo 8**

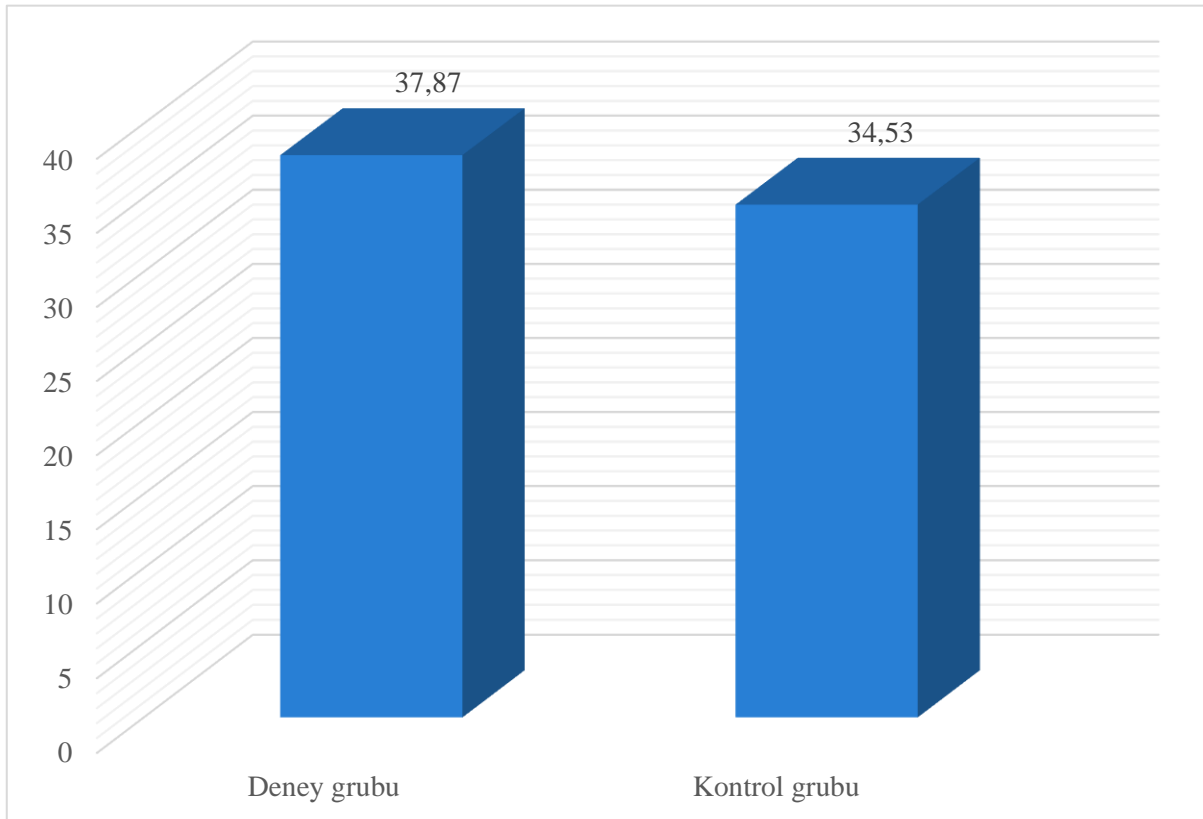
*Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Beceri Testi Son Test Puanlarının Karşılaştırılması*

	Deney grubu (n=30)		Kontrol grubu (n=30)		t	p
	$\bar{X}$	S.s	$\bar{X}$	S.s		
<b>Okuduğunu anlama becerisi son test</b>	37,87	4,27	34,53	5,04	2,764	,008

Tablo incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama beceri testinden aldıkları son test puanlarının aritmetik ortalaması 37,87 ve kontrol grubundakilerin 34,53 olup son test puanları arasındaki farkın  $p < 0,05$  önem düzeyinde deney grubu lehine anlamlı olduğu görülmektedir ( $t=2,764$   $p=,008$ ). Sonuç olarak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akıcı okuma stratejilerinin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilere verilen eğitimin kontrol grubunda kullanılan mevcut okuma stratejilerine (sesli ve sessiz okuma) göre daha fazla etkili olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, akıcı okuma stratejilerinin deney grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirdiğini göstermektedir:

**Grafik 3**

*Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Beceri Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalaması*



Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuma kaygısı ölçeğinden aldıkları son test puanlarının karşılaştırılması Tablo 9’da verilmiştir:

**Tablo 9**

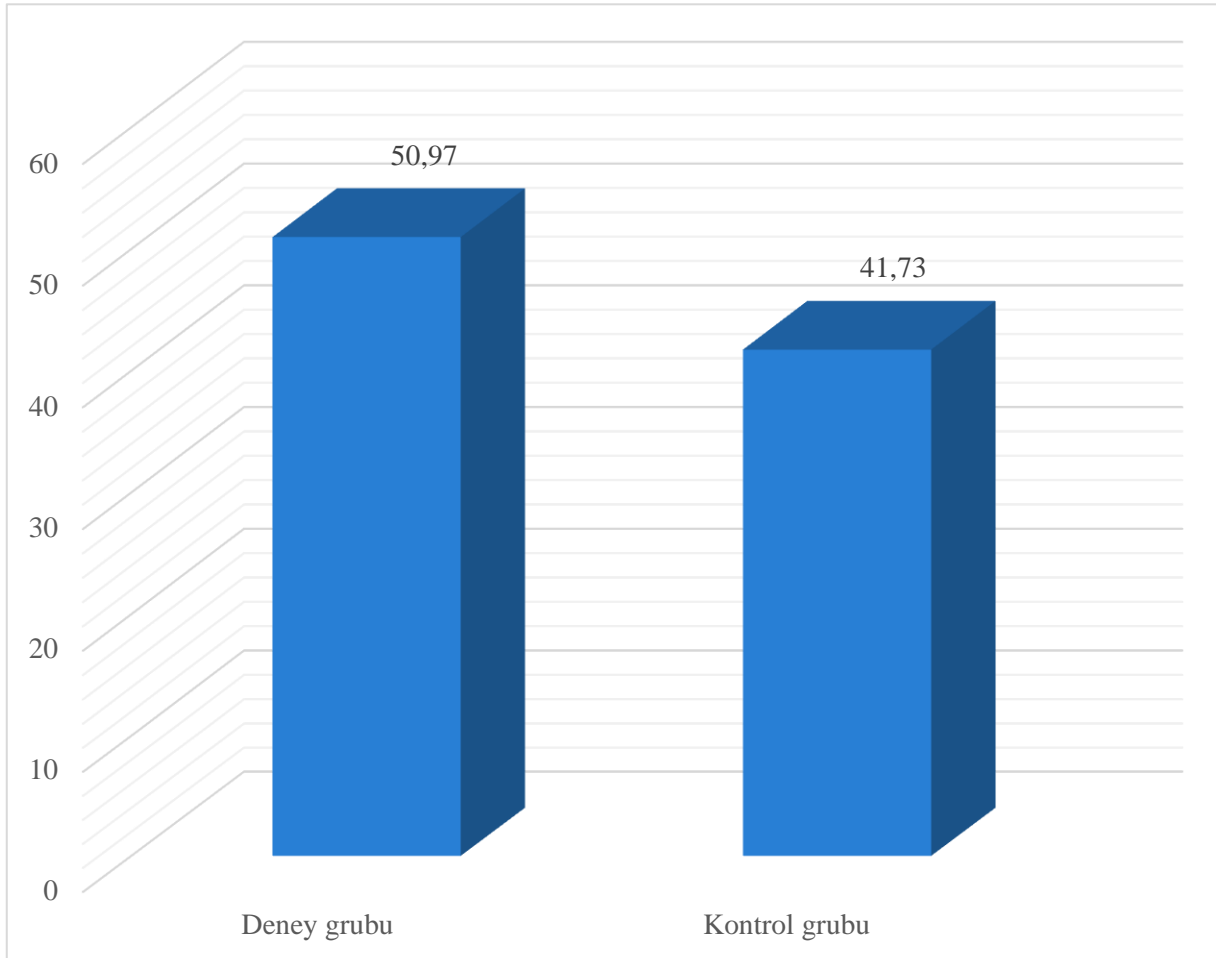
*Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Okuma Kaygısı Ölçeği Son Test Puanlarının Karşılaştırılması*

	Deney grubu (n=30)		Kontrol grubu (n=30)		t	p
	$\bar{X}$	S.s	$\bar{X}$	S.s		
<b>Okuma kaygısı ölçeği son testi</b>	36,77	8,24	44,77	14,65	-2,607	,012

Tablo incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin okuma kaygısı ölçeğinden aldıkları son test puanlarının aritmetik ortalaması 36,77 ve kontrol grubundakilerin 44,77 olup son test puanları arasındaki farkın  $p < 0,05$  önem düzeyinde deney grubu lehine anlamlı olduğu görülmektedir ( $t = -2,607$   $p = ,012$ ). Sonuç olarak deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuma kaygısı ölçeğinden son test puanları açısından aralarında deney grubu lehine fark olduğu söylenebilir:

**Grafik 4**

*Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Okuma Kaygısı Ölçeği Ön Test Puanlarının Aritmetik Ortalaması*



### 3.1.4. Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası okuduğunu anlama beceri testi ve okuma kaygısı ölçeğinden aldıkları puanlarının karşılaştırılması Tablo 10'da verilmiştir:

**Tablo 10**

*Deney Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Beceri Testi ve Okuma Kaygısı Ölçeği Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması*

Deney Grubu	Ön Test (n=30)		Son Test (n=30)		t	p
	$\bar{X}$	S.s	$\bar{X}$	S.s		
Okuduğunu Anlama Beceri Testi	32,23	5,05	37,87	4,27	-12,562	,001
Okuma Kaygısı Ölçeği	50,97	9,58	36,77	8,24	14,049	,001

Tablo incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama beceri testinden aldıkları ön test puanlarının aritmetik ortalaması 32,23 iken son test puanlarının aritmetik ortalaması 37,87 olup ön test ve son test puanları arasındaki farkın  $p < 0,05$  önem düzeyinde son test lehine anlamlı olduğu görülmektedir ( $t = -12,562$   $p = ,001$ ). Deney grubundaki öğrencilerin okuma kaygısı ölçeğinden aldıkları ön test puanlarının aritmetik ortalaması 50,97 ve son test puanlarının aritmetik ortalaması 36,77 olup ön test ve son test puanları arasındaki farkın  $p < 0,05$  önem düzeyinde son test lehine anlamlı olduğu görülmektedir ( $t = 14,049$   $p = ,001$ ). Sonuç olarak deney grubundakilere uygulanan akıcı okuma stratejilerinin okuduğunu anlama becerisini geliştirirken okuma kaygısını azalttığı söylenebilir (Grafik 5 ve Grafik 6).

### 3.1.5. Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası okuduğunu anlama beceri testi ve okuma kaygısı ölçeğinden aldıkları puanlarının karşılaştırılması Tablo 11'de verilmiştir:

**Tablo 11**

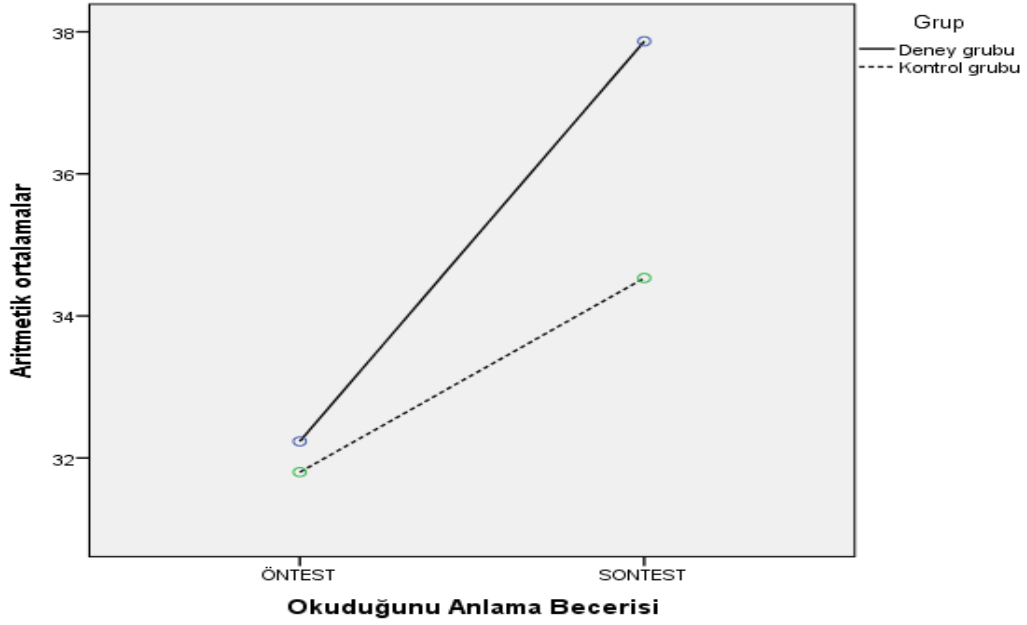
*Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Beceri Testi ve Okuma Kaygısı Ölçeği Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması*

Kontrol grubu	Ön Test (n=30)		Son Test (n=30)		t	p
	$\bar{X}$	S.s	$\bar{X}$	S.s		
Okuduğunu Anlama Beceri Testi	31,80	4,77	34,53	5,04	-6,079	,001
Okuma Kaygısı Ölçeği	41,73	12,53	44,77	14,65	2,606	,014

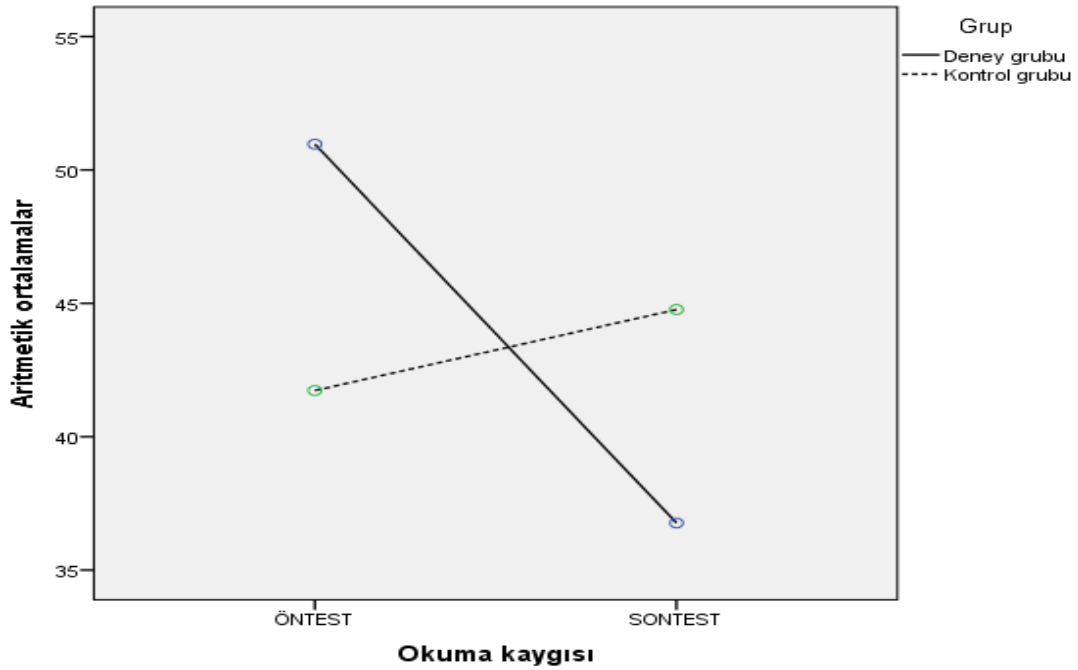
Tablo incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama beceri testinden aldıkları ön test puanlarının aritmetik ortalaması 31,80 iken son test puanlarının aritmetik ortalaması 34,53 olup ön test ve son test puanları arasındaki farkın  $p < 0,05$  önem düzeyinde son test lehine anlamlı olduğu görülmektedir ( $t = -6,079$   $p = ,001$ ). Tabloya göre kontrol grubundaki öğrencilerin okuma kaygısı ölçeğinden aldıkları ön test puanlarının aritmetik ortalaması 41,73 ve son test puanlarının aritmetik ortalaması 44,77 olup ön test ve son test puanları arasındaki farkın  $p < 0,05$  önem düzeyinde son test aleyhine anlamlı olduğu görülmektedir ( $t = 2,606$   $p = ,014$ ). Sonuç olarak mevcut okuma stratejilerinin kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin aldıkları eğitim boyunca okuduğunu anlama becerisi gelişirken okuma kaygısının arttığı söylenebilir (Bk. grafik 5 ve 6).

**Grafik 5**

*Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Beceri Testi Ön Test- Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalamaları*

**Grafik 6**

*Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Kaygısı Ölçeği Ön Test- Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalamaları*





### 3.2. Nitel Verilere İlişkin Bulgular

Çalışma sonucunda nicel verileri nitel verilerle desteklemek için akıcı okuma stratejilerinin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin uygulamaya dair görüşlerini almak amaçlanmıştır. Bunun için yarı yapılandırılmış görüşmelere başvurulmuştur. Bu görüşmeler, gönüllülük esasına dayalı olarak deney grubundaki 30 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Üç sorudan oluşan görüşme formundan elde edilen veriler, üç başlık altında toplanmıştır. Bu doğrultuda veriler önce betimsel analize sonrasında içerik analizine göre düzenlenerek kodlar ve temalar belirlenmiş, frekans ve yüzde analizleri yapılmıştır. Öğrencilerin akıcı okuma stratejilerinden duyulan memnuniyete ilişkin görüşleri aşağıdaki tabloda verilmiştir:

**Tablo 12**

*Akıcı Okuma Stratejilerinden Duyulan Memnuniyete İlişkin Görüşler*

	Tema	Görüş/Kod	f	%
Beğendim	Eğlenme	<i>Okuma tiyatrosu ile sadece metni daha iyi anlamadım ayrıca hemen yeni kelimeleri kullanabildim ve arkadaşlarımla eğlendik. (Ö12)</i>	15	%50
		<i>Koro okuma stratejisi çok eğlenceliydi çünkü farklı bir konu okuduk ve şiiri çok beğendim. (Ö14)</i>		
	Güven duyma	<i>Koro okuma ve okuma tiyatrosu çok eğlenceliydi. (Ö23)</i>	15	%50
		<i>Bu etkinlikler kendimi güvende hissettirdiği için iyidir. (Ö3)</i> <i>Bana insanlar ile iletişim kurmak genellikle zor geliyor. Ama şimdi ortamda daha güvenli hissediyorum ve kaygım azaldı. (Ö7)</i> <i>Türkçe öğrenmek çok kolaylaştı ve kendime olan güvenim arttı. (Ö12)</i>		
Beğenmedim	Okumayı geliştirme	<i>Bu stratejiler sayesinde okumam daha iyi oldu (Ö11).</i>	12	%40
		<i>Okumak benim için biraz daha kolaylaştı. (27)</i> <i>Okumak daha kolay oldu. (9)</i>		
	İş Birliği/ Dayanışma	<i>Grup çalışmasını sevdim. (Ö27)</i> <i>Bu teknik, ben ve arkadaşlarım arasındaki iletişimi iyileştirdi. İş birliği yaptık. (Ö18)</i> <i>Arkadaşlarımla iş birliği yapmayı sevdim. (Ö18)</i>	5	%16,6
Beğenmedim	Uyum Problemi	<i>Başka biri ile okumayı sevmiyorum. (Ö24)</i>	4	%13,3
		<i>Arkadaşım yavaş okuduğumu söyledi. Ona uyum sağlamakta zorlandım. (Ö23)</i> <i>Bana insanlar ile iletişim kurmak zor geliyor. (Ö12)</i>		
	Utangaçlık	<i>Herkesin önünde okumaktan hoşlanmıyorum. Bundan utanıyorum. (Ö14)</i> <i>Akıcı okuma stratejileri bazen benim için rahatsız edici olabilir çünkü çekiniyorum. (Ö14)</i>	2	%6,6
	Tekdüzelik	<i>Eko okuma. Anlamsız tekrarı sevmiyorum. (Ö7)</i>	1	%3,3

Araştırmada, akıcı okuma stratejilerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerine (n=30) “Akıcı okuma etkinliklerinden memnun kaldınız mı? Neden?” sorusu yöneltilmiştir. Buna göre öğrenciler, genel olarak akıcı okuma stratejilerinden memnun kaldıklarını (n=24) ifade etmişlerdir. Öğrenciler sırasıyla en fazla “eğlenme (n=15), güven duyma (n=15), okumayı geliştirme (n=12), iş birliği/ dayanışma (n=5)” temalarına yönelik cevaplar vermişlerdir. Yani öğrenciler bu gerekçelerle akıcı okuma stratejilerinden memnun kaldıklarını ifade etmişlerdir. Uygulamadan memnun olmayan öğrenci sayısı ise 5’tir. Bu öğrenciler de uyum problemi (n=4), utangaçlık (n=2), tekdüzelik (n=1) gibi nedenlerle uygulamadan memnun

kalmadıklarına yönelik görüş bildirmiştir. Öğrencilerin akıcı okuma stratejilerinin zorluğuna ilişkin görüşleri aşağıdaki tabloda verilmiştir:

**Tablo 13**
*Akıcı Okuma Stratejilerinin Zorluğuna İlişkin Görüşler*

	Tema	Görüş/Kod	f	%
Zorlanmadım	Kaygıyı azaltma	Önceden hata yaparken endişelenirdim ama bu stratejilerle birlikte hataların düzeltilmesi beni endişelendirmiyor. (Ö15)	20	%66,6
		Koro okuma öncesi heyecanlı ve kaygılıydım. Ama strateji uygulanırken kaygım gitti. (Ö13)		
		Bu stratejiler gerçekten kaygımı azalttı özellikle okuma tiyatrosu macera gibi. (Ö14)		
Zorlandım	Model olma	Yönergeler açtı. (Ö4)	5	%16,6
		Öğretmen iyi model oldu. (Ö13)		
		Öğretmen iyi anlattı ve çoğu kelimeleri anladım. (Ö5)		
Zorlandım	Tekrar	Sık tekrarlar yaptık bu nedenle zorlanmadım. (Ö1)	3	%10
		Tekrarla kolay oldu. (Ö4)		
		Tekrarlar ile akıcı okuyorum önceden okuyamıyordum. (22)		
Zorlandım	Uyumsuzluk	Yankılayıcı /eko okumada arkadaşımın telaffuzu kötüydü. Bu nedenle zorlandım. (Ö16)	3	%10
		En çok okuma tiyatrosunda zorlandım. Arkadaşımla çalışmak zordu. (Ö4)		
		Bazı arkadaşlarla birlikte çalışmak kötü ve uyumsuz. (Ö7)		
Zorlandım	Keyif	Bazen kelimeler ve cümleler zor geliyor bana. Okumaya başlamayı tercih etmiyorum. Arkadaşımlarımın önünde okumaktan keyif almadım, onların önünde okumayı sevmiyorum. (Ö8)	3	%10
		Okuma tiyatrosu stratejisinde çok zorluk yaşadım çünkü bu tekniğin bilmediğim çok anlamı var. Keyif almadım. (Ö17)		
		Yüksek sesle okumak iyi hissettirmedim. Kendimi güvende hissetmedim. (Ö29)		
Zorlandım	Güven		1	%3,3

Araştırmada akıcı okuma stratejilerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerine “Akıcı okuma stratejilerini kullanırken en çok hangi stratejide zorluk yaşadınız? Neden?” sorusu sorulmuştur. Tablo 13’e göre öğrencilerin büyük çoğunluğu (n=25) bu stratejiler sayesinde okuma sırasında kaygı duymadıkları için zorlanmadıklarını belirtmiştir. Akıcı okuma stratejilerinin kullanımıyla bu kaygı seviyesinin azaldığını da ifade etmişlerdir. Bazıları ise arkadaşı ile uyum sağlayamadığı (n=3), keyif almadığı (n=3) ve kendini güvende hissetmediği için (n=1) zorlandığı görüşünü bildirmiştir. Öğrencilerin akıcı okuma stratejilerinin sağladığı faydalara ilişkin görüşleri aşağıdaki tabloda verilmiştir:

**Tablo 14**
*Akıcı Okuma Stratejilerinin Sağladığı Faydalara İlişkin Görüşler*

	Tema	Görüş/Kod	f	%
Okumayı geliştirme	Okumayı geliştirme	Okuma becerim gelişti. (Ö1)	16	%53,3
		Artık daha hızlı ve güzel okuyorum. (Ö6)		
		Bu stratejiler sayesinde çok iyi okuyabilirim. (Ö6)		
Okuduğunu anlama	Okuduğunu anlama	Daha iyi okumaya başladım. (Ö19)	14	%46,6
		Metinle ilgili başka detaylar hakkında konuşmak konuyu anlamayı kolaylaştırdı. (Ö15)		
		Tam metni anlayabildim. (Ö9)		
Okuduğunu anlama	Okuduğunu anlama	İyi telaffuz öğreniyorum ve deyim öğreniyorum ondan dolayı benim Türkçe anlamam kolaylaşıyor. (Ö5)	14	%46,6

<b>Eğlenceli vakit geçirme</b>	<i>Koro okuma eğlenceliydi. (Ö16)</i>	12	%40
	<i>Çeşitli metinleri okumak hoşuma gitti. Eğlendim. (Ö15)</i> <i>Farklı okuma stratejilerini deniyoruz başka metotlar tanıyoruz ve dersler daha eğlenceli oluyor. (Ö14)</i>		
<b>Öz güven</b>	<i>Okuma tiyatrosu çünkü bana insanlarla iletişim kurmak genelde zor geliyor. Ama bu strateji sayesinde ben şimdi kendime güveniyorum. (Ö12)</i>	11	%36,6
	<i>Birileri senin hatalarını düzeltirken sendeki hata yapma korkusu gidiyor ve güvende hissediyorsun (Ö13)</i> <i>Okuma sırasında daha cesur hissettim. (Ö17)</i>		
<b>Sesletim</b>	<i>Telaffuzumuzu geliştirdik. (Ö9)</i>	9	%30
	<i>Telaffuz etmek daha kolay oldu. (Ö8)</i> <i>Tekrar okuyorum, kelimelere bakıyorum, bu telaffuz için çok iyi. (Ö3)</i>		
<b>Sosyalleşme</b>	<i>Diğer insanlarla konuşmak ve yeni insanlarla tanışmak güzeldi. (Ö6)</i>	4	%13,3
	<i>Okuma tiyatrosu çünkü grup çalışmasını sevdiğim için. (Ö27)</i> <i>İnsanları daha iyi anlayabiliriz ve konuşabiliriz. (Ö6)</i>		
<b>Okuma sevgisi</b>	<i>Okuma sevgimi artırdı. (Ö27)</i>	3	%10
	<i>Okuma ile Türkçe öğrenmek tutkulu oluyor. Bu stratejilerle okumayı daha çok sevdim. (Ö30)</i> <i>Arkadaşlarımla beraber okumayı sevdim. (Ö21)</i>		

Araştırmada akıcı okuma stratejilerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerine “Akıcı okuma stratejilerinin size ne gibi faydaları oldu? Neden?” sorusu yöneltilmiştir. Tablo 14’e göre öğrencilerin tamamı kullanılan akıcı okuma stratejilerinin faydalı olduğuna yönelik görüş bildirmiştir. Bu görüşlere bakıldığında “okumayı geliştirme (n=16), okuduğunu anlama (n=14), eğlenceli vakit geçirme (n=12), öz güven (n=11), sesletim (n=9), sosyalleşme (n=4), okuma sevgisi (n=3)” temalarının ön plana çıktığı görülmektedir. Bu görüşlere göre akıcı okuma stratejilerinin öğrencilerin okuma, okuduğunu anlama ve sesletim becerilerini geliştirdiği söylenebilir.

Görüşme formundan elde edilen veriler bütüncül olarak değerlendirildiğinde, öğrenciler genel olarak akıcı okuma stratejilerinin kullanımına yönelik olumlu görüş bildirmişlerdir. Buna göre öğrencilerin genel olarak akıcı okuma stratejilerinin kullanıldığı etkinlikleri eğlenceli ve faydalı bulduğu, bu stratejileri uygularken zorlanmadıkları, bu stratejiler sayesinde akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştiği, öz güvenlerinin arttığı, okuma kaygılarının azaldığı, okuma sevgisinin arttığı ve sosyalleştikleri belirlenmiştir.

## Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada akıcı okuma stratejilerinin uygulandığı deney grubu ile mevcut okuma stratejilerinin uygulandığı kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Deney ve kontrol grubunun son test sonuçlarına bakıldığında, akıcı okuma stratejilerinin (eşli okuma, yankılayıcı (eko) okuma, tekrarlı okuma, okuma tiyatroları, paylaşarak okuma, koro okuma) uygulandığı deney grubunun okuduğunu anlama başarı testi puanlarında kontrol grubuna göre anlamlı bir yükselme olduğu, okuma kaygısı ölçeği puanlarında ise deney grubu lehine anlamlı bir azalma olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar da akıcı okuma stratejilerinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olduğunu ve okuma kaygısını azalttığını ortaya koymaktadır. Bir diğer deyişle çalışma, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere uygulanan akıcı okuma stratejilerinin okuma becerisini geliştirirken

okuma kaygısını azalttığını göstermektedir. Alan yazınındaki birçok çalışma akıcı okuma stratejilerinin öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisine olumlu yönde etki ettiğini göstermektedir (Aktaş, 2023; Arslan, 2023; Çiftçi, 2015; Demirci, 2019; Güngör, 2019).

Arslan (2023), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler ile birçok akıcı okuma stratejisini içeren Akıcılık Geliştirme Dersini (AGD) yürütmüştür. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin seviyelerine bakılmaksızın uygulanabilen bu dersin yabancı öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmek için olumlu sonuçlar doğurduğu belirlenmiştir.

Bunun yanı sıra Aktaş (2023), akıcı okuma stratejilerinden biri olan okuma tiyatrosunun Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisini belirlediği çalışmada, benzer bir sonuca ulaşmıştır. Buna göre okuma tiyatrosunun Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde olumlu etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Benzer şekilde Güngör (2019) çalışmasında A1'den C1 seviyesine kadar Türkçe öğrenenlerin akıcı okuma becerilerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışmasında öğrencilerin okuma hataları ve okuma hızları ile anlama becerileri arasındaki ilişkiye dikkat çekmiştir. Çalışma sonucunda A2, B1 ve C1 düzeylerinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin sesli okuma hataları ile okuduğunu anlama becerileri arasında, anlamlı ve negatif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Sesli okuma hızları ile okuduğunu anlama becerileri arasında ise A1, A2, B1 ve C1 seviyelerinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Bunların dışında Çiftçi (2015), yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A2 düzeyindeki öğrencilerin tekrarlı okuma yöntemi aracılığıyla okuma becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda tekrarlı okuma yöntemi sayesinde öğrencilerin doğru sesletim ile ilgili yaşadıkları sorunlarda düşüş yaşadıkları, aynı zamanda metinleri akıcı bir şekilde ve noktalama işaretlerine dikkat ederek okudukları belirlenmiştir. Bunun yanı sıra okuduğunu anlama sorularına verdikleri yanıtlar doğrultusunda aldıkları puanlarda yükselme olduğunu tespit etmiştir.

Ayrıca alan yazınında ana dilde akıcı okuma stratejilerinin okuduğunu anlama becerisi üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu gösteren birçok çalışmaya da rastlamak mümkündür (Akyol, 2014; Aşıkcan, 2019; Baştuğ ve Akyol, 2012; Baştuğ ve Keskin, 2012; Çankal, 2018; Kaman, 2012; Kanık Uysal, 2018; Keskin, 2012; Kodan ve Akyol, 2018; Köse, 2022; Yazıcı, 2019).

Araştırma kapsamında akıcı okuma stratejilerinin uygulandığı deney grubu ile mevcut ders programının uygulandığı kontrol grubu arasında deneysel uygulama sonucunda okuma kaygıları ölçmek için kullanılan ölçeğin puanlarında kontrol grubu lehine bir farklılık tespit edilmiştir. Başka bir deyişle mevcut okuma stratejilerinin kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin okuma kaygıları artmıştır. Elde edilen bu sonuç, akıcı okuma stratejilerinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin okuma kaygısını azalttığını ortaya koymaktadır. İlgili alan yazını incelendiğinde akıcı okuma stratejilerinin öğrencilerin okuma motivasyonunu artırdığını ortaya koyan çalışmalara rastlamak mümkündür (Agustianingsih

vd., 2023; Aktaş, 2023; Al Qannubi vd., 2018; Aşıkcan, 2019; Çankal, 2018; Graves, 2008; Köse, 2022; Triana, 2021; Yıldız, 2013).

Benzer şekilde Aktaş (2023), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, okuma tiyatrosunun okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisini incelemiştir. Çalışmadan elde ettiği verilere göre okuma tiyatrosunun deney grubundaki öğrencilerin okuma motivasyonları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu belirlemiştir.

Ana dili öğretiminde yapılan çalışmalara bakıldığında ise Çankal (2018), dördüncü sınıf Türkçe derslerinde akıcı okuma stratejilerinin deney grubundaki öğrencilerin okuma motivasyonları üzerinde pozitif bir etki yarattığını tespit etmiştir.

Bu çalışmalar bütüncül olarak değerlendirildiğinde akıcı okuma stratejilerinin okuma motivasyonunu artırdığını söylemek mümkündür.

Bu çalışmada deneysel işlem sonucunda öğrencilerin çoğu akıcı okuma stratejileri ile ilgili olumlu görüş bildirmişlerdir. Öğrenciler; bu stratejilerin okudukları metinleri daha iyi anlamalarına, sözcükleri daha iyi telaffuz etmelerine, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesine katkı sağladığına yönelik görüş bildirmişlerdir. Buna ek olarak öğrenciler; bu stratejiler sayesinde sosyalleştiklerine, öz güvenlerinin arttığına, arkadaşları ile iş birliği ve uyum içinde çalıştıklarına, eğlenceli vakit geçirdiklerine de değinmişlerdir. Bu sonuç ilgili alan yazınındaki birçok araştırma sonucu ile de örtüşmektedir (Aktaş, 2023; Arslan, 2023; Aşıkcan, 2019; Çankal, 2018; Köse, 2022; Suggs, 2019). Buna göre Arslan (2023), yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerle birden fazla akıcı okuma yöntemini barındıran, aynı anda tüm sınıfa uygulanabilen ve eğitim programlarına kolayca entegre edilebilen bir Akıcılık Geliştirme Dersi yürütmüştür. Çalışmanın sonucunda öğrenciler, bu derste yapılan okuma eğitiminden memnun kaldıklarını, bu derslerin doğru okumayı ve okuma hızını geliştirdiğini bunun yanı sıra prozodik okuma ve okuduğunu anlama becerilerini de olumlu etkilediğini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Aktaş'ın (2023) yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerle yaptığı yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde ettiği verilere göre, okuma tiyatrosunun okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği, hızlı okumayı sağladığı, okuma hatalarını azalttığı, telaffuzu geliştirdiği belirlenmiştir.

Bu çalışma kapsamında öğrenciler; akıcı okuma stratejilerinin eğlenceli, rahatlatıcı ve sosyalleştirici nitelikte olduğunu ayrıca kaygıyı azalttığını, öz güveni geliştirdiğini ve okuma sevgisini artırdığını da dile getirmişlerdir. Bu sonuçlara benzer şekilde Arslan (2023), Akıcılık Geliştirme Dersi'ne (AGD) göre yapılan okuma derslerinde öğrencilerin bazılarının AGD'yi arada sıkıcı olarak adlandırmasına karşın genellikle olumlu görüşe sahip olduklarını bildirmiştir. Öğrenciler, okuma motivasyonlarında ve okuma isteklerinde artış olduğuna dair görüş bildirmişlerdir. Aktaş (2023), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okuma tiyatrosunun okuduğunu anlama ile okuma motivasyonuna etkisini incelediği çalışmasında, öğrencilerin eğlenceli vakit geçirdiklerine ve okuma motivasyonlarının arttığına dair olumlu görüş bildirdiklerini ifade etmiştir. Diğer yandan Çankal (2018), ana dili olarak Türkçe öğretiminde kullanılan akıcı okuma stratejileri hakkında öğrencilerin olumlu görüş

bildirdiklerini belirtmiştir. Görüşler öğrencilerin bu etkinliklerden zevk aldıklarına ve sosyalleştiklerine yöneliktir.

Bu çalışmada ortaya çıkan bir diğer görüş ise okuma tiyatrosu ve koro okuma stratejilerinin diğer stratejilere göre daha fazla beğenildiğidir. Bu iki strateji öğrenciler tarafından eğlenceli bulunmuştur. Alan yazınında da bazı çalışmaların sonuçları (Aktaş, 2023; Aşıkcan, 2019; Çankal, 2018; Köse, 2022, Suggs, 2019) bu bulguyu destekler niteliktedir.

Buna karşın okuma stratejileri ile ilgili bazı öğrencilerin olumsuz görüş bildirdikleri de tespit edilmiştir. Bu doğrultuda uygulanan stratejilerin bazı öğrenciler tarafından beğenilmediği ortaya çıkmaktadır. Bu da farklı stratejilerin uygulanmasının bireysel farklılıklar açısından da yararlı olduğunu göstermektedir (Arslan, 2023). İlgili alan yazınında da benzer sonuçlara rastlamak mümkündür (Aktaş, 2023; Arslan, 2023; Çankal, 2018; Graves, 2008).

Tüm çalışmaların sonuçları bütüncül olarak değerlendirildiğinde akıcı okuma stratejilerinin yabancı dil öğretiminde okuduğunu anlama becerisine ve okuma kaygısına olumlu yönde bir katkı sağladığı ifade edilebilir.

Öğretmenlere ve uygulayıcılara yönelik öneriler şu şekildedir:

- Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin okuma kaygılarının azaltılabilmesi ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi amacıyla derslerde akıcı okuma stratejilerinin kullanımına daha fazla yer verilebilir.
- Akıcı okuma stratejilerinin her seviyede rahatlıkla kullanılabilmesi için farklı türde metinlere ihtiyaç vardır. Bu ihtiyaca yönelik metinler, öğretmenler tarafından derlenebilir ya da hazırlanabilir.
- Araştırmacılara yönelik öneriler:
- İlgili alan yazını incelendiğinde, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akıcı okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik çok az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bu doğrultuda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesine yönelik daha fazla çalışma yapılabilir.
- Bu çalışma, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesindeki öğrencilerle yürütülmüştür. Farklı seviyelerde Türkçe öğrenenler için akıcı okuma stratejilerinin etkisinin ortaya konacağı deneysel çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışmada, akıcı okuma stratejileri bütüncül olarak ele alınmış ve buna yönelik bir deneysel süreç tasarlanmıştır. Bunun haricinde her bir akıcı okuma stratejisinin tek tek ele alındığı çalışmalar yürütülebilir. Bu sayede kullanılan akıcı okuma stratejilerinin hangisinin daha etkili olduğu tespit edilebilir.
- Bu çalışmada, akıcı okuma stratejilerinin okuduğunu anlama becerisine ve okuma kaygısına etkisini incelemek amaçlanmıştır. Farklı çalışmalarda akıcı okuma stratejilerinin akıcı okuma, okuma öz yeterlik algısı ve okuma motivasyonu üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalar yapılabilir.
- Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin akıcı okuma becerileri ile prozodik okuma ve konuşma becerileri arasında ilişkinin ortaya konduğu betimsel araştırmalar yapılabilir.

Yöneticilere yönelik öneriler şu şekildedir:

- Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmenlerin akıcı okuma becerisi ile ilgili farkındalık ve bilgi düzeylerinin artırılması için hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
- Dil öğretim merkezlerinde akıcı okumayı geliştirmek için akıcılık dersleri programa eklenebilir.

### Kaynakça

- Agustianingsih, N. W., Putri, S. C. & Wikandari, Y. D. (2023). Choral reading method to improve reading skill. *Edu Lingui*, 4(1), 32-37.
- Aktaş, E. (2021). Akıcı okuma becerisi bakımından Türkçe dersi öğretim programı ve ders kitapları üzerine eleştirel bir analiz. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 1140-1165.
- Aktaş, E. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 10(4), 46-61.
- Aktaş, E. (2023). Effect of readers theater on reading comprehension skills and reading motivation among students of Turkish as a foreign Language. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 11(3), 71-83.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Pegem Akademi.
- Akyol, M. (2014). *Yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerilerine etkisi* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi.
- Al Qannubi, M., Gabarre, S. ve Mirza, C. (2018). Experimenting reader's theatre to improve omani pupils' reading motivation. *Asian Journal of Language, Literature and Culture Studies*, 1(2), 1-11.
- Altundal, B. ve Bilge, H. (2023). Yankılayıcı okuma yönteminin iki dilli 8. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri üzerindeki etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (58), 2454-2472.
- Altunkaya, H. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okuma kaygıları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi.
- Altunkaya, H. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme ve okuma kaygıları. *Education Sciences*, 12(3), 107-121.
- Altunkaya, H. ve Erdem, İ. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okuma kaygıları ve okuduğunu anlama becerileri. *Sakarya University Journal of Education*, 7(1), 59-77.
- Arslan, F. (2023). *Türkçe öğrenen yabancıların akıcı okuma becerilerinin gelişiminde akıcılık geliştirme dersinin etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi.). Gazi Üniversitesi.

- Aşıkcı, M. (2019). *Üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi.). Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Ateş, A. ve Bahşi, N. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin kelime bilgisinin okuma ve dinleme kaygısına etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 273-287.
- Aytan, N. (2015). Eşli okuma ve uygulama süreci. *The Journal of Academic Social Science Studies*, (32), 527-536.
- Bağcı, H. ve Baz, D. (2019). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma kaygıları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 195-210.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Baştuğ, M. (2021). *Akıcı okumayı geliştirme kavramlar, uygulamalar, değerlendirmeler* (2.Baskı). Pegem Akademi.
- Baştuğ, M. ve Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4). 394- 411.
- Baştuğ, M. ve Demirtaş Şenel, G. (2022). *Her ses/ harf için uygulamalı ilk okuma ve yazma öğretimi el kitabı* (8. Baskı). Pegem Akademi.
- Baştuğ, M. ve Kaman, Ş. (2013). Nörolojik etki yönteminin öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 291-309.
- Baştuğ, M. ve Keskin, H. K. (2012). Akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri basit ve çıkarımsal arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 227-244.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design, qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. S. B. Demir (Çev.). Eğiten Yayınları.
- Çankal, O. A. (2018). *Akıcı okuma stratejilerinin okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Çiftçi, E. (2015). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma becerilerini tekrarlı okuma yöntemi ile geliştirme süreci: bir durum çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi.
- Demirci, R. (2019). *Alfabe farklılıklarının yabancılara Türkçe öğretimindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Gedik, O. ve Akyol, H. (2022). Reading difficulty and development of fluent reading skills: *An Action Research*. *International Journal of Progressive Education*, 18(1), 22-41.
- Grabe, W. ve L. F. Stoller (2011). *Teaching and researching reading*. Pearson Education.



- Graves, D. P. (2008). *The effects of readers' theater on motivation and reading fluency* (Unpublished doctoral dissertation). State University.
- Güngör, H. (2019). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akıcı okuma: Durum çalışması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Güzel, A. ve Barın, E. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi (3. Baskı)*. Akçağ Yayınları.
- Johnson, B. & Christensen, L. (2004). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches (2nd ed.)*. Allynand Bacon.
- Kaman, Ş. (2012). *Akıcı okuma stratejilerini kullanmanın ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinde okuma becerisini geliştirmeye etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi.
- Kanık Uysal, P. (2018). *Akıcı okuma odaklı okuma öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi.
- Kanık Uysal, P. (2020). Akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde okuma tiyatrosunun kullanılması: bir eylem araştırması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 1202-1246.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, D. ve Yıldırım, K. (2016). 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okumalarının basit ve çıkarımsal anlama düzeylerine göre değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(3), 416-430.
- Keskin, H., K. (2012). *Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi.
- Keskin, H. ve Akyol, H. (2014). Yapılandırılmış okuma yönteminin okuma hızı, doğru okuma ve sesli okuma prozodisi üzerindeki etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 107-119.
- Knoll, E. (2015). *Using echo reading and tracking simultaneously during small group read alouds with preschool children* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Rowan University.
- Kodan, H. ve Akyol, H. (2018). Koro, tekrarlı ve yardımcı okuma yöntemlerinin zayıf okuyucuların okuma ve anlama becerileri üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 43(193), 159-179.
- Köse, S. (2022). *Okuma becerilerinin geliştirilmesinde okuma tiyatrosunun kullanılması: Bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ordu Üniversitesi.
- McLoughlin, A. (2010). Shared reading, guided reading and the specialist dyslexia lesson. *Dyslexia Review*, 21(2), 4-6.
- Mefferd, P. E., & Pettegrew, B. S. (1997). Fostering literacy acquisition of students with developmental disabilities: Assisted reading with predictable trade books. *Reading Research and Instruction*, 36(3), 177-190.

- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.
- Patton, M. Q. (2005). Qualitative research. *Encyclopedia of statistics in behavioral science*. Web: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/0470013192.bsa514> adresinden 15 Mayıs 2024 tarihinden alınmıştır.
- Rasinski, V. T. (2003). *The fluent reader-theory and practice*. Scholastic.
- Richek, M. A., Caldwell, J. S., Jennings, J. H. & Lerner, J. W. (2002). *Reading Problems: Assessment and Teaching Strategies*. Boston.
- Sağlam, A., Baş, Ö. ve Akyol, H. (2020). Kelime tekrar tekniğinin üçüncü sınıf özel yetenekli öğrencilerin akıcı okuma düzeylerine etkisi. *Journal of History School*, 46, 1605-1629.
- Suggs, E. (2019). *The impact of readers theater on fluency* (Unpublished doctoral dissertation). University of South Carolina.
- Şahin, K. ve Melanlıoğlu, D. (2021). Okuma güçlüğü çeken ortaokul öğrencileri üzerine bir eylem araştırması. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmet Bey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 78-89.
- Triana, N. (2021). Paired reading and paired summarizing strategy: exploring motivation and effects of efl students' reading comprehension. *Tamaddun*, 20(2), 178-193.
- Uzunkol, E. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 70-83.
- Ülper, H. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin akıcı sözcük ve metin okuma becerileriyle kavrama becerileri arasındaki ilişkinin karşılaştırılması. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-11.
- Yazıcı, T. (2019). *Yankılı okuma (eko okuma) stratejisinin kullanımının ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma düzeyini geliştirmeye etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.) İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies*, 8(4), 1461-1478.
- Yılmaz, M. (2009). Sesli okuma hatalarının tekrarlı okuma yöntemiyle düzeltilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, (182), 19-40.

**Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı:**

1. yazar katkı oranı: %50
2. yazar katkı oranı: %50

**Çıkar Çatışması Beyanı:**

Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

**Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı:**

Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

**Etik Kurul Onayı:**

Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanı Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu, Tarih: 15.12.2022, Sayı: E-70561447-050.01.04.-102454

**Extended Abstract**

In teaching Turkish as a foreign language, reading is one of the receptive language skills and is a learning area that individuals use throughout their life. Fluent reading is a higher level of reading and has an important role in the individual's ability to derive meaning from what they read. Individuals who cannot read fluently fail to make sense of what they read. In this study, it was aimed to reveal the effects of fluent reading strategies (shared reading, echo reading, reading theater, repeated reading, paired reading and choral reading) on the reading comprehension skills and reading anxiety of those learning Turkish as a foreign language at B1 level. In addition, it was also aimed to obtain the opinions of the students in the experimental group regarding the application within the scope of the study. In this direction, the problem sentence of the study was expressed as "What is the effect of fluent reading strategies on reading comprehension skills and reading anxiety in teaching Turkish as a foreign language?"

In the research, a mixed design, which means combining qualitative and quantitative data in a single study, was preferred (Johnson ve Christensen, 2004). The study group of the research consists of 60 students at B1 level who are learning Turkish as a foreign language in the 2022-2023 academic year at Gazi University TÖMER (Experimental Group = 30, Control Group = 30). The study group was determined by the convenience case sampling technique. 'Reading Comprehension Achievement Test for Level B Students Learning Turkish as a Foreign Language' (Altunkaya, 2015), 'Reading Anxiety Scale for Learners of Turkish as a Foreign Language' (Altunkaya, 2015), and a semi-structured interview form were used as data collection tools. In the analysis of the quantitative data obtained from the research, 5 different statistical analyses were applied (frequency, percentage, chi-square analysis, t-test for independent samples, t-test for dependent samples) and these analyses were performed on the computer using the SPSS for Windows 22.00 statistical package program. In the analysis of qualitative data, descriptive analysis and content analysis were used.

In this study, it was determined whether there was a significant difference between the pre- and post-application groups of the students in the experimental group where fluent reading strategies were applied and the control group where current reading strategies were applied. When the post-test results of the experimental and control groups were examined, it was seen that there was a significant increase in the reading comprehension achievement test scores of the experimental group where fluent reading strategies (paired reading, echo reading, repeated

reading, reading theaters, shared reading, choral reading) were applied compared to the control group, and there was a significant difference in the reading anxiety scale scores in favor of the experimental group. These results also reveal that fluent reading strategies are effective on the reading comprehension skills of those learning Turkish as a foreign language and reduce reading anxiety. This result reveals that fluent reading strategies have a positive effect on reading comprehension skills and reading anxiety. Many studies in the literature show that fluent reading strategies have a positive effect on students' fluent reading and reading comprehension skills (Aktaş, 2023; Arslan, 2023; Çiftçi, 2015; Demirci, 2019; Güngör, 2019).

In this study, as a result of the experimental process, most of the students expressed positive views about fluent reading strategies. The students stated that these strategies helped them understand the texts they read better, pronounce the words better, and improve their fluent reading and reading comprehension skills. In addition, the students stated that they socialized, their self-confidence increased, they worked in cooperation and harmony with their friends, and they had fun thanks to these strategies.

This result is also consistent with many research results in the relevant literature (Aktaş, 2023; Arslan, 2023; Aşıkcan, 2019; Çankal, 2018; Köse, 2022; Suggs, 2019). As a result of the research, it was suggested that fluent reading strategies should be used more in classes in order to reduce the reading anxiety of those learning Turkish as a foreign language and to improve their reading comprehension skills. This study was conducted with students at B1 level who are learning Turkish as a foreign language. Experimental studies can be conducted to reveal the effects of fluent reading strategies for those learning Turkish at different levels. In this study, fluent reading strategies were considered holistically and an experimental process was designed for this purpose. In addition, studies can be conducted in which each fluent reading strategy is considered individually. In this way, it can be determined which of the fluent reading strategies used is more effective.

## ULUSAL DÖNÜŞÜMÜN SEMBOLİK BİR FİGÜRÜ OLARAK SURİYELİ MÜLTECİLERİN ALMAN ÇOCUK YAZININDAKİ TASVİRLERİ\*

*Araştırma Makalesi*

İmren YILDIZ\*\* / Halit KARATAY\*\*\*

**Geliş Tarihi:** 15.08.2024 | **Kabul Tarihi:** 15.11.2024 | **Yayın Tarihi:** 23.12.2024

**Özet:** Son yıllarda, Suriyeli mülteci krizinin küresel çapta derin etkileri olmuş ve Almanya, yerinden edilmiş bireyler ve sığınma arayan aileler için birincil varış noktalarından biri olarak ortaya çıkmıştır. Bu ortamda çocuk yazını, özellikle genç okurlar arasında mültecilere yönelik algıları şekillendirmek ve empatiyi teşvik etmek için çok önemli bir araç konumuna gelmiştir. Bu araştırmanın amacı, Alman çocuk yazınında Suriyeli mültecilerin tasvirini eleştirel bir şekilde incelemek ve ulusal dönüşümün sembolik figürleri olarak temsil edilmelerine odaklanmaktır. Alman çocuk yazınında Suriyeli mültecilerin tasviri, genç okuyucuları göçün zorlukları hakkında eğitmek; empati, hoşgörü ve kapsayıcılığı teşvik etmek için önemli bir araç olarak hizmet etmektedir. Bu kapsamda araştırma, Almanya'daki Suriyeli mültecilerin deneyimlerine odaklanan çocuk kitaplarına ulusötesi, kültürlerarası ve dilötesi bir bakış açısı sunmakta ve bu türde kullanılan temaları, anlatıları ve pedagojik yaklaşımları incelemektedir. Nitel olarak desenlenen bu çalışmada, Ursel Scheffler'in "Zafira - Ein Mädchen aus Syrien"; Peter Hartling'in "Djadi, Flüchtlingsjunge"; Katrin Holle'nin "Amani, sieh nicht zurück!"; Paul Maar'ın "Neben mir ist noch platz"; Uticha Marmon'un "Mein Freund Salim"; Kathrin Rohmann'ın "Apfelkuchen und Baklava" adlı öyküleri, belge incelemesi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma, günümüzün insani krizlerinden biri olan mültecilik bağlamında, yazınsal unsurların eleştirel analizi yoluyla, çocuk yazınlarının empatiyi ve kültürlerarası diyalogu teşvik etmesi ile kalıp yargılara meydan okuması amaçlarının ön plana çıkarılması açısından önem arz etmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Alman çocuk yazını, dilötesilik, kültürlerarasılık, Suriyeli mülteciler, ulusötesicilik.


## DEPICTIONS OF SYRIAN REFUGEES AS A SYMBOLIC FIGURE OF NATIONAL TRANSFORMATION IN GERMAN CHILDREN'S LITERATURE


*Research Article*

**Received:** 15.08.2024 | **Accepted:** 15.11.2024 | **Published:** 23.12.2024

**Abstract:** In recent years, the Syrian refugee crisis has had profound global repercussions, with Germany emerging as a primary destination for displaced individuals and families seeking asylum. In this context, children's literature has become a crucial tool for shaping perceptions of refugees and fostering empathy, particularly among young readers. This study aims to critically examine the depiction of Syrian refugees in German children's literature, focusing on their representation as symbolic figures of national transformation. The portrayal of Syrian refugees in German children's literature serves as a vital medium for educating young readers about the challenges of migration and promoting empathy, tolerance, and inclusivity. Within this scope, the research adopts a transnational, intercultural, and translanguaging perspective to explore themes, narratives, and pedagogical approaches in children's books that focus on the experiences of Syrian refugees in Germany. Using a qualitative research design, this study employs document analysis to examine the following works: Ursel Scheffler's Zafira - Ein Mädchen aus Syrien, Peter Härtling's Djadi, Flüchtlingsjunge, Katrin Holle's Amani, sieh nicht zurück!, Paul Maar's Neben mir ist noch Platz, Uticha Marmon's Mein Freund Salim, and Kathrin Rohmann's Apfelkuchen und Baklava. These works are analyzed to highlight their narrative structures, thematic

\* Bu makaledeki bulguların bir kısmı, 11-13 Temmuz 2024 tarihlerinde düzenlenen "X. Uluslararası TURKCESS Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi"nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Ar. Gör. Dr.; Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü; [imrenyildiz@gantep.edu.tr](mailto:imrenyildiz@gantep.edu.tr)  0000-0001-6610-4871

\*\*\* Prof. Dr.; Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü; [karatay\\_h@ibu.edu.tr](mailto:karatay_h@ibu.edu.tr)  0000-0003-1820-0361

elements, and symbolic representations. The study underscores the importance of children's literature in addressing one of the most pressing humanitarian crises of our time. Through the critical analysis of literary elements, it seeks to illuminate the potential of children's literature to foster empathy and intercultural dialogue while challenging stereotypes. By emphasizing these objectives, this research contributes to understanding how literary works can serve as tools for promoting inclusivity and cultural understanding in the context of migration.

**Keywords:** German children's literature, Syrian refugees, transculturality, translanguaging, transnationalism.

## Giriş

Mültecilerle ilgili çocuk kitapları, dünya çapında yayıncıların kataloglarında gittikçe daha fazla yer edinmeye başlamaktadır. Bununla birlikte zorunlu göçün farklı bağlamları ve bu durumdaki çocukların aileleriyle yaşadığı zorluklar konusundaki farkındalık da artmaya başlamaktadır.

Çocuk yazınındaki göç ve mültecilik konularının işlenmesi, özellikle genç okuyucular arasında mültecilere karşı anlayış ve empati geliştirmede önemli bir rol oynamaktadır. Bu anlamda kitaplar, mülteci çocuklarla ilgili klişelerin ve yanlış anlamaların önüne geçen araçlardır (Arizpe, 2019; Guo vd., 2019). Bu kitaplar sadece mülteci çocukların ve ailelerinin karşılaştığı zorlukları tasvir etmekle kalmayıp aynı zamanda -özellikle ana dilleri de mevcut olduğunda- genç mültecilere bir rahatlık ve aşinalık duygusu da sağlamakta (Daly ve Limbrick, 2020), mülteci kimliklerinin gelişmesine yardımcı olmakta ve önemli eğitim kaynakları olarak hizmet vermektedir (Hope, 2008). Resimli kitaplar aracılığıyla çocuklar mülteci kavramını keşfedebilmekte ve çağdaş mülteci krizinin karmaşıklığı hakkında fikir edinebilmektedir (Tomsic ve Deery, 2019).

Araştırmalar, mülteci ve göçmen çocuklar arasında yüksek düzeyde ruh sağlığı sorunları olduğunu gösterdiğinden, mülteci çocukların ruh sağlığını ve esenliğini göz önünde bulundurmaları (Kevers vd., 2022) ev sahibi ülkeler açısından oldukça önem arz etmektedir. Ayrıca, vatandaşlığa kabul, ikinci dildeki yeterlilik ve yerleşim yardımı gibi faktörler, mülteci çocukların eğitime entegrasyonunu etkilemektedir (Khuu ve Bean, 2022). Mülteci çocukların eğitime entegrasyonunda öğretmenler, kültürlerarası iletişimi ve anlayışı teşvik etmek için bu özel temadaki çocuk yazını başlıklarını kullanarak öğrencilerle mülteci deneyimlerini paylaşabilmektedir (Hwang ve Coneway, 2017). Bu anlamda eğitimciler, Suriyeli mülteci çocukların seslerini ve bakış açılarını alan yazınına dâhil ederek eğitim politikaları ve uygulamaları hakkında daha çok bilgi sahibi olabilmektedir (Guo vd., 2019). Ayrıca bu tür kitaplar, çocuklar arasında çok kültürlülüğün ve çeşitliliğe saygının geliştirilmesine de katkıda bulunmaktadır (Koçak, 2021).

Mülteci deneyimlerini ele alan çocuk kitapları, her ev sahibi ülkede olduğu gibi Almanya'daki mülteci çocuklar için de ikinci dili öğrenmenin ve yeni bir ülkeye uyum sağlamanın zorluklarını sıklıkla vurgulamaktadır (Kurnia, 2020). Çocuk yazınlarında da sıkça bahsedildiği gibi mülteci çocukların eğitim çıktılarının artırılmasında dil becerilerindeki zayıflıkların giderilmesi başlıca sorun (Karsli Cakmak vd., 2022) olarak görülmektedir.

Son dönemde antropologlar, göçmenlerin yaşamlarını sınırlar ötesinde sürdürdüğünü ve coğrafi olarak uzak ülkeler arasında dahi ana vatanlarıyla olan bağlarını koruduklarını tespit etmektedirler. Bu yeni yaşam biçimini tanımlamak amacıyla bazı sosyal bilimciler "ulusötesi" terimini kullanmaktadır. Ancak bu terimin genellikle belirsiz ve özgüllükten yoksun bir

şekilde kullanıldığı gözlenmektedir. Günümüz uluslararası göçünü tartışmak için yeni bir kavramsal çerçeve oluşturma ihtiyacı, “burada yeni bir şeyler oluyor” algısından çok daha fazla kavramsal çalışma gerektirmektedir. Bu sorundan yola çıkarak mültecilerin coğrafi, kültürel ve siyasi sınırları aşan toplumsal alanlar oluşturdukları bu süreç, “ulusötesicilik” olarak adlandırılabilmektedir. Mülteciler, sınırları aşan çoklu ilişkiler -ailevi, ekonomik, toplumsal, örgütsel, dini ve politik- geliştirdiklerinde ve sürdürdüklerinde ulusötesi olarak anlaşılmaktadır. Mültecilerin hem anavatan hem de ev sahibi toplumlardaki katılımlarının çeşitliliği, ulusötesiliğin merkezî bir unsuru olarak anlaşılmasına başlanmaktadır. Mülteciler, menşe ülkeleri ile yerleştikleri ülke veya ülkeleri birbirine bağlayan bir toplumsal ilişki ağı içerisinde eylemde bulunmakta, karar almakta ve endişeler hissetmektedirler. Bu bağlamda ulusötesicilik, mültecilerin menşe ülkelerini yerleştikleri ülkeye bağlayan; siyasi, kültürel ve coğrafi sınırların ötesinde toplumsal bağlar kuran; sürekli ilişkiler geliştirdiklerini ve sürdürdüklerini öne süren bir toplumsal ilişki teorisi (Schiller vd., 1992) olarak da değerlendirilebilmektedir.

Ulusötesicilik, mültecilerin kimliklerini, bağlantılarını ve pratiklerini şekillendirerek deneyimlerini derinden etkilemektedir. Ulusötesicilik, mültecilerin kendi ülkelerini ev sahibi ülkeye bağlayan, siyasi, kültürel ve coğrafi sınırların ötesinde kalıcı toplumsal ilişkiler kurmayı ve sürdürmeyi içermektedir (Hailu, 2020). Dolayısıyla bu olgu, ekonomik boyutların ötesinde mülteci toplulukları arasında bir ağ oluşumuna da katkıda bulunmaktadır (Al Ali vd., 2001). Mülteciler sıklıkla ulusötesi faaliyetlere katılmakta ve yerleştikleri yerlerde menşe ülkeleri ve diğer önemli uluslarla olan bağlantılarını sürdürmektedirler (Kim vd., 2021). Bu ulusötesi bağlar, yerinden edilme ve yeniden yerleştirmenin zorlukları arasında aidiyet duygusu, destek hizmetleri ve kültürel süreklilik sunarak (Trapp, 2015) mülteciler için hayati önem taşımaktadır.

Ulusötesicilik ve mülteci deneyimleri arasındaki etkileşim, karmaşık ve çeşitlidir. Ulusötesicilik, göçmen yaşamlarının yaygın bir özelliği olsa da mültecilerin, belirsiz göç statüsü, kısıtlı sınır ötesi hareket ve haklara erişim zorlukları gibi benzersiz engellerle karşılaşması açısından her zaman tipik bir özelliği olmayabilmektedir (Şimşek, 2018). Fakat yine de mülteci nesiller arası ulusötesicilik, mülteci geçmişlerinin kimlik ve ilişkiler üzerindeki kalıcı önemini (Bloch ve Hirsch, 2018) yansıtmaktadır.

Kültürlerarasılık, bireylerin farklı kültürlerin bilgi, beceri ve tutumlarına dayalı olarak, bu kültürlerle etkili ve uygun bir şekilde iletişim kurma becerisini kapsamaktadır (Binder vd., 2018; Coleman ve Guntersdorfer, 2019; Gierke vd., 2018; Odag vd., 2015). Bu tanım, farklı kültürleri anlamının ve kültürel sınırlar arasında başarılı bir şekilde etkileşim kurabilmenin önemini vurgulamakta ve küresel liderlik bağlamında, algı yönetimi, ilişki yönetimi ve öz yönetim gibi unsurları da içermektedir (Bird vd., 2010). Kültürlerarasılık, yalnızca iletişimle sınırlı kalmayıp bireyin kendini yansıtmaya ve empati yoluyla başkalarıyla bağlantı kurma kapasitesini de kapsamaktadır (Romjue ve MacDonald, 2018). Araştırmacılar, kültürlerarası yetkinliğin eğitim, teknik iletişim ve küresel çalışmalar gibi çeşitli alanlardaki önemine değinmektedirler (Deardorff, 2006; Kampermann vd., 2021; Li, 2019; Liu vd., 2018; Yu, 2012). Kültürlerarasılık kavramı, dinamik ve bağlama özgü olup farklı kültürel ortamlarda

etkili bir şekilde gezinmek için sürekli gelişim ve değerlendirme gerektirmektedir (Binder vd., 2018; Griffith vd., 2016).

Araştırmalar, mültecilere yönelik olumlu tutumların geliştirilmesinde kültürlerarası eğitimin önemini vurgulamaktadır (Aral vd., 2022; Leeman ve Koeven, 2019). Empati odaklı kültürlerarası iletişim programları, toplumsal kabulü artırmada ve mültecilere yönelik olumlu tutumları teşvik etmede etkili olmuştur (Sarı ve Alkar, 2023). Ayrıca kültürlerarası duyarlılık ile mültecilere yönelik tutumlar arasında pozitif bir korelasyon tespit edildiğinden (Sarı ve Alkar, 2023) kültürlerarası anlayışı teşvik etmenin gerekliliği de yapılan çalışmalarda vurgulanmaktadır.

Dilötesilik, mültecilerin ulusötesi karşılaşmalarında birden fazla dil kullanarak sergiledikleri çeşitli dilsel pratikler ve esnekliği vurgulamaktadır (Al Ali vd., 2001). Dilsel çeşitlilik, mültecilerin karmaşık kültürlerarası etkileşimlerini yansıtarak iletişimlerini, kimlik müzakerelerini ve ev sahibi toplumlardaki entegrasyon süreçlerini etkilemektedir. Dilötesilik, geleneksel dil kullanımı ve kimlik kavramlarına meydan okuyarak iletişimde kolaylığı, çeşitliliği ve melezliği benimsemektedir (Aneja, 2016). Dilötesilik, çok dilliliğin ötesine geçerek bireylerin dilsel pratiklerini -kimlikleri ve deneyimleriyle ilişkili olarak- nasıl geliştirdiklerine odaklanmaktadır (Ishihara ve Menard Warwick, 2018). Sosyokültürel bağlamlar, dil ötesi kimliklerin ve uygulamaların şekillenmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Yang, 2022).

Dilötesi pedagojileri benimsemek, özellikle ikinci dil öğrenenler için dil edinimine olumlu katkılar sunabilmekle (Fall, 2023; Lee, 2021) beraber epistemik ırkçılığa ve tek kültürlü dil ideolojilerine direnebilmektedir.

Dilötesi yaklaşımlar, dil kullanımındaki gömülü ideolojileri ele alarak bireylere dilsel kimliklerini yönlendirme ve müzakere etme alanı sağlamaktadır (Seltzer, 2019; Sun, 2024). Bu paradigmlar, dil pratiklerindeki güç dinamiklerini tanımanın önemini vurgulamakta ve eğitim ortamlarındaki dil çeşitliliğini benimsemeyi savunmaktadır.

Dilötesi pedagojiler, eğitim ortamlarında, resmi yazımda kodlama endişeleri (Sun, 2022) dil ötesi uygulamalarda öğretmen eğitimi eksikliği ve dilsel olarak azınlıkta olan öğrencilerin dışlanması gibi zorluklarla karşılaşmaktadır. Araştırmalar, dilötesi yaklaşımların eğitime dâhil edilmesinin öğrencilerin memnuniyetini ve ikinci dil derslerine katılımını artırabileceğini göstermektedir (Lee, 2021). Dil öğretiminde dilötesi yaklaşımların uygulanması, dil öğreniminin toplumsal bir pratik olarak (Baranova vd., 2021) daha kapsamlı bir şekilde anlaşılmasına katkıda bulunabilmektedir.

Suriyeli mültecilerin medya ve edebiyatta tasvir ediliş şekli, özellikle ev sahibi ülke halkı başta olmak üzere, insanların algısı üzerinde etkili olabilmektedir. Araştırmalar, mültecilerin medya temsillerinin, onları yardıma muhtaç kurbanlar ya da çeşitli açılardan birer tehdit unsuru olduğu (Pandir, 2019) yönünde lanse edildiğini göstermektedir. Bu açıdan mültecilerin doğru ve çeşitli temsillerinin sunulması, klişelerle mücadele açısından önemlidir. Dolayısıyla bu bölümde Alman çocuk yazınındaki Suriyeli mültecileri konu edinen kitaplardaki karakterler, ulusötesicilik, kültürlerarasılık ve dilötesilik açısından incelenmiştir.



## 1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Alman çocuk yazınında Suriyeli mültecilerin tasvirini eleştirel bir şekilde incelemek ve ulusal dönüşümün sembolik figürleri olarak temsil edilmelerine odaklanmaktır. Araştırma, bu yazınsal metinlerdeki ulusötesi, kültürlerarası ve dilötesi boyutları keşfetmeyi amaçlamakla birlikte anlatıların kapsamlı bir analizini yaparak bu metinlerin empatiyi nasıl geliştirdiğini, kültürlerarası diyalogu nasıl teşvik ettiğini ve klişeleri nasıl sorguladığını açıklamayı amaçlamaktadır. Nihai hedef, çocuk yazınlarının en acil insani sorunlardan biri olan mülteci krizinin iyi bir şekilde anlaşılmasındaki rolünün önemini vurgulamaktır.

## 2. Yöntem

Bu araştırma, bireylerin ve toplulukların anlam oluşturma ve deneyimlerini yorumlama biçimlerini anlamayı amaçlayan nitel bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Corbin ve Strauss (1990) tarafından özetlenen nitel araştırma, toplumsal değişimler içindeki deneyimleri, anlatıları, davranışları ve örgütsel çerçeveleri kavramayı amaçlayan bir bilgi üretim sürecidir. İstatistiksel veri analizine dayanan nicel araştırmanın aksine, nitel araştırma insanların olaylara veya olgulara yüklediği anlamları keşfetmeye odaklanır (Dey, 2003).

Bu çalışmada kullanılan birincil veri toplama yöntemi, araştırma konusuyla ilgili olduğu düşünülen belgelerin sistematik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesini içeren ve nitel bir veri toplama aracı olan belge incelemesidir (Hodder, 2002). Dolayısıyla bu yolla toplanan veriler, verilerin içeriğine, yapısına ve sembolik özelliklerine dayalı ayrıntılı ve açıklayıcı açıklamalar sağlamayı içeren nitel veri analizinin bir biçimi olan belge inceleme yöntemiyle çözümlenmiştir.

Çalışma kapsamında incelenen eserler, Alman çocuk yazınında Suriyeli mültecilerin göç serüvenlerini tasvir eden eserlerdir. Diğer Avrupa ülkelerine göre en çok Suriyeli nüfusun Almanya'da olması (Uluslararası Mülteci Hakları Derneği, 2018) Alman çocuk yazınında Suriyeli mülteciler üzerine yazılan eserleri de niceliksel olarak etkilemiştir. Bu sebeple Suriyeli mültecileri tasvir eden eserlere Alman çocuk yazınında daha çok rastlanıldığından bahsi geçen eserler seçilmiş ve incelenmiştir. Böylelikle hikâyelerin genç okuyucuların mülteci deneyimlerini anlamalarına, empati kurmalarına ve kültürlerarası diyalogu teşvik etmelerine nasıl yardımcı olduğu araştırılmıştır.

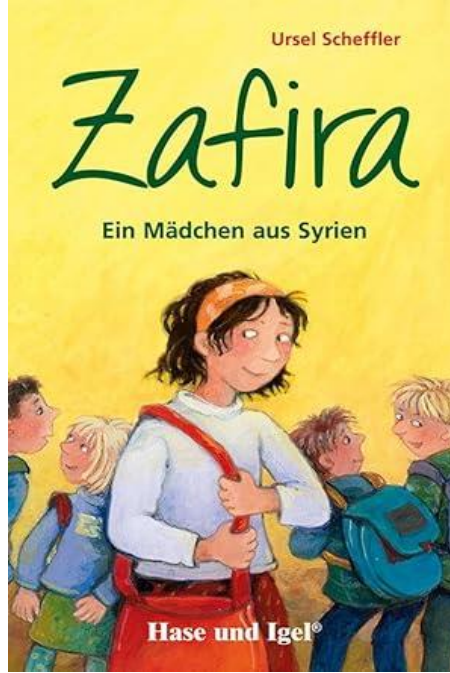
## 3. Bulgular

### 3.1. Zafira - Ein mädchen aus Syrien (Zafira - Suriyeli Bir Kız) - 2016

Ursel Scheffler tarafından yazılan kitapta Zafira, annesiyle birlikte, Suriye'nin Halep kentinden Almanya'ya çeşitli göç yolları üzerinden, deniz yoluyla gelen ve cesur kimliğiyle ön plana çıkan bir kız çocuğudur. Zafira'nın babasını geride bırakmasının verdiği hüznün de yansıtıldığı kitapta Suriye'den Almanya'ya uzanan göç yolunun uzunca bir tasvirine yer verilmiştir.

## Resim 1

*Zafira - Ein Mädchen Aus Syrien (Zafira - Suriyeli Bir Kız) / Ursel Scheffler<sup>1</sup>*



Mülteci temalı çocuk yazınlarında ön plana çıkan dil engeli bu kitapta da göze çarpan bir unsurdur. Fakat yazarın Zafira karakterini cesur ve çevik bir kimlik olarak inşa etmesi bu dil engelini kısa sürede aşmasının sebebi olarak görülmektedir. Zafira'nın ümitvar ve bulunduğu ülke olarak Almanya'yı vatanı olarak görmeye başlaması yönüne vurgu yapan kitap, şu satırlarla son bulmaktadır: "Für ein neues Leben in einem neuen Land. Mit Frieden. Mit neuen Nachbarn, neuen Freunden. Eine echte neue Heimat vielleicht? (Yeni bir ülkede yeni bir hayat için. Barış içinde. Yeni komşularla, yeni arkadaşlarla. Gerçek yeni bir ev, belki)".

### 3.1.1. Karakterlerin Analizi

#### 3.1.1.1. Zafira

*Ulusötesi Unsurlar:* Zafira'nın Suriye'nin Halep kentinden Hamburg'a, Türkiye ve İtalya üzerinden Almanya'ya yaptığı yolculuk, ulusötesi mülteci hareketine örnek teşkil etmektedir. Hikâyesi daha geniş jeopolitik sorunları ve çatışmanın göç kalıpları üzerindeki etkisini yansıtmaktadır.

*Kültürlerarası Unsurlar:* Ana karakter Zafira, Suriyeli genç bir kızın Alman toplumuna entegre olma deneyimini temsil etmektedir. Alman sınıf arkadaşlarıyla, özellikle Anna ile olan etkileşimleri, farklı bir ortamda meydana gelen kültürel alışverişi ve karşılıklı öğrenmeyi vurgulamaktadır.

*Dilötesi Unsurlar:* Zafira'nın Almanca dilini edinmesi ve başlangıçtaki dil engellerine rağmen iletişim kurabilmesi dilötesi dinamikleri sergilemektedir. Öğretmeni ve sınıf arkadaşlarının yardımıyla Almanca öğrenmede kaydettiği ilerleme, yeni bir kültürel ortamda dile uyum sürecini göstermektedir.

<sup>1</sup> [https://m.media-amazon.com/images/I/61DkY6tMPuL.\\_SL1000\\_.jpg](https://m.media-amazon.com/images/I/61DkY6tMPuL._SL1000_.jpg) (Erişim Tarihi: 12.03.2024)

### 3.1.1.2. Nesrin (Zafira'nın annesi)

*Ulusötesi Unsurlar:* Nesrin'in bir mülteci olarak deneyimi, mülteci krizinin ulusötesi boyutunun altını çizmektedir. Almanya'daki yolculuğu ve yerleşimi, sınır ötesi hareketlerin daha geniş anlatısının bir parçası olarak sunulmaktadır.

*Kültürlerarası Unsurlar:* Nesrin'in Suriyeli kimliğini korurken verdiği mücadele ve yeni bir kültüre uyum sağlama çabası, anlatının merkezinde yer almaktadır. Alman toplumuyla olan etkileşimleri ve Zafira'nın entegrasyonunu destekleme çabaları, kültürlerarası zorlukları ve dayanıklılığı vurgulamaktadır.

*Dilötesi Unsurlar:* Nesrin'in yeni bir ülkede gezinme yeteneği, bir dereceye kadar dil edinme çabasını ve adaptasyonunu içermektedir.

### 3.1.1.3. Anna

*Kültürlerarası Unsurlar:* Zafira'nın Alman sınıf arkadaşı Anna, kültürel bir köprü görevi görmektedir. Şeffaflığı ve desteği, olumlu kültürlerarası etkileşimi ve yerel halkın entegrasyon sürecindeki rolünü vurgulayarak Zafira'nın bütünleşmesine yardımcı olmaktadır.

*Dilötesi Unsurlar:* Anna'nın iletişim kurma ve Zafira'nın Almanca öğrenmesine yardımcı olma çabaları, diller arası iş birliğini göstermektedir. Anlayışı ve sabrı Zafira'nın dil edinimini kolaylaştırmaktadır.

### 3.1.1.4. Bayan Bartos (Öğretmen)

*Kültürlerarası Unsurlar:* Bayan Bartos, eğitimcilerin kültürlerarası anlayış ve entegrasyonu teşvik etmede oynayabilecekleri destekleyici rolü temsil etmektedir. Kapsayıcı öğretim yöntemleri ve sınıf içinde kültürel alışverişi teşvik etmesi, çok kültürlü sınıf ortamında kültürlerarası iletişimin temel unsurları olarak sunulmaktadır.

*Dilötesi Unsurlar:* Zafira'nın Almanca öğrenmesine ve sınıfa uyum sağlamasına yardımcı olma çabaları ve stratejileri, çok kültürlü bir sınıf ortamında diller arası pedagojik yaklaşımların önemini yansıtmaktadır.

### 3.1.1.5. Alima ve Samir

*Ulusötesi Unsurlar:* Suriye'den Almanya'ya farklı rotalar ve deneyimler içeren yolculuk hikâyeleri, ulusötesi göç anlatısına ve onun çeşitli etkilerine katkıda bulunmaktadır.

*Kültürlerarası Unsurlar:* Ülkeye gelen yeni mülteciler olarak, Zafira ve ailesinin Alman toplumu ile etkileşimleri, aynı ev sahibi ülke içindeki çoklu mülteci deneyimlerinin kültürlerarası dinamiklerinin önemini de vurgulamaktadır.

*Dilötesi Unsurlar:* Çocukların Zafira gibi Almanca öğrenme ve yeni ortama uyum sağlama süreçleri, mülteci çocuklar arasında devam eden diller arası uyum sürecini gözler önüne sermektedir.

## 3.1.2. Hikâyedeki Başlıca Sorunların Tasnifi

*Ulusötesicilik Bağlamındaki Sorun:* Alima'nın babası, geleneksel Arap değerlerine sıkı sıkıya bağlı olduğu için Alman kültürel normlarını ve uygulamalarını kabul etmekte zorlanmaktadır.

Bu da aile içinde gerginliğe neden olmakta ve Alima'nın Almanya'daki yeni hayatına uyum sağlamasını zorlaştırmaktadır.

*Çözüm Girişimi:* Alima'nın babası, çocuklarının kültürel miraslarını korurken Alman toplumuna entegre olmalarına izin vermenin faydalarını sonunda görmeye, okul ve çeşitli topluluk etkinliklerine katılmalarını desteklemeye başlar ve bu dengenin yeni ülkelerindeki genel refahları ve başarıları için çok önemli olduğunu fark eder.

*Kültürlerarasılık Bağlamındaki Sorun:* Zafira, kültürel farklılıklar nedeniyle başlangıçta kendini Alman sınıf arkadaşlarından farklı hissetmekte ve çekingen davranmaktadır. Özellikle Alman arkadaş ortamında nasıl davranacağını bilememekte ve bazı sosyal etkileşimler sırasında kendini yabancı hissetmektedir.

*Çözüm Denemesi:* Zafira'nın sınıf arkadaşları ve öğretmeni, onu etkinliklerine dâhil etmek, gelenek ve göreneklerini ona tanıtmak için adımlar atarlar. Bu kapsayıcı ortam, Zafira'nın daha fazla kabul görmesine ve anlaşılmasına yardımcı olarak kendi kültürel geçmişini de paylaşmasına olanak tanır. Karşılıklı öğrenme ve saygı sayesinde Zafira ve akranları, daha güçlü ve kapsayıcı bir topluluk oluşturur.

*Dilötesilik Bağlamındaki Sorun:* Zafira, ana dili olmayan Almanca'yı anlamakta ve iletişim kurmakta zorluk çekmektedir. Bu dil engeli de okul etkinliklerine tam olarak katılma ve akranlarıyla bağlantı kurma yeteneğini etkilemektedir.

*Çözüm Denemesi:* Zafira, dil kurslarına katılır ve hem okulda hem de evde Almanca konuşma pratiği yapar. Öğretmeni ve sınıf arkadaşları da dil becerilerini anlamasına ve kademeli olarak geliştirmesine yardımcı olmak için ona destek olur. Zamanla Zafira Almanca'ya daha fazla güvenmeye başlar ve yeni çevresiyle daha iyi ilişki kurabilir.

Bu örnekler, karakterlerin dilötesilik, ulusötesicilik ve kültürlerarasılık ile ilgili zorlukları nasıl ele aldıklarını göstermekle birlikte başarılı entegrasyon ve karşılıklı anlayışı teşvik etmede empati, destek ve açık fikirliliğin önemini vurgulamaktadır.

Hikâyede Zafira'nın nispeten çağdaş bir geçmişe sahip olmasından kaynaklı yüzme derslerine ve doğum günü partilerine katılmak gibi Alman normlarına ve değerlerine daha kolay uyum sağlamasına yardımcı olacak durumlardan bahsedilmektedir. Buna karşılık, geleneksel Arap değerleriyle yetişen Alima, özellikle babasının yeni bir ülkede bile eski gelenekleri terk etme konusundaki direnci nedeniyle daha büyük zorluklarla karşı karşıya kalmaktadır. Her iki kız da bir Alman okulundaki günlük deneyimleriyle kültürel entegrasyonun daha geniş zorluklarını ve fırsatlarını göstermektedir. Hikâyeye, çok kültürlü bir toplumda empatinin, anlayışın ve kabulün önemini altını çiziyor ve sonuçta uyum sürecinin zorlu olabileceği de katılan herkes için zenginleştirici ve dönüştürücü olabileceğinin altını çizmektedir.

Zafira'nın hikâyesi, yeni bir kültürü benimsemek ile kendi kimliğini korumak arasında bir denge bulmakla ilgili olup kültürel çeşitlilik, empati ve uyum içerisinde bir arada yaşama potansiyeli gibi daha geniş temalara da değinmektedir.

### **3.2. Djadi, Flüchtlingsjunge (Djadi, Mülteci Çocuk)-2016**

Alman yazar Peter Härtling tarafından kaleme alınan bu kitap, 11 yaşındaki Djida'nın deniz yoluyla Almanya'ya gelmesini konu edinmektedir. Kitapta, diğerlerinde olduğu gibi dil

engeli, travma ve yalnızlık hissi belirgin olarak görülmektedir. Fakat bu kitapta kahramanın travmatik ruh hâli, diğer benzer temalı kitaplara göre daha yoğun hissedilmektedir çünkü Suriye'den ayrılırken Akdeniz üzerinden gerçekleştirdikleri kaçış esnasında yakınları ölmüşlerdir.

## Resim 2

*Djadi, Flüchtlingsjunge (Djadi, Mülteci Çocuk) / Peter Hartling<sup>2</sup>*



Zorlu, tehlikeli ve travmatik bir yolculuk sonrası Almanya'ya ulaşan Djida, tesadüfen tanıştığı bir sosyal hizmet görevlisi Jan ve eşi Dorothea ile birlikte yaşamaya başlayarak hayata olan bağlılığını yavaş yavaş yeniden elde etmeye başlar. Diğer kitaplarda olduğu gibi bu kitapta da dil engelinden bahsedilmiştir. Djida'nın geleceği üzerine çok fazla anlatı olmamakla birlikte kitap, umut vadeden bir mültecilik hikâyesidir.

### 3.2.1. Karakterlerin Analizi

#### 3.2.1.1. Djadi

*Ulusötesi Unsurlar:* Djadi, birçok mültecinin ulusötesi deneyimini somutlaştırmaktadır. Humus'tan yaptığı ve muhtemelen tehlikeli bir yolculuk içeren yolculuğu ve yetim statüsü, daha geniş mülteci krizini ve ulusötesi insan hareketini temsil etmektedir.

*Kültürlerarası Unsurlar:* Djadi'nin deneyimleri, mülteci bir çocuğun yeni bir ülkedeki kültürel çatışmasını ve uyum sürecini yansıtıyor. Kanepenin altına sığınmak ya da ilk sessizliği gibi tepkileri, yeni kültürel ortama uyum sağlama mücadelesini vurgulamaktadır.

*Dilötesi Unsurlar:* Djadi'nin toplumu anlama ve etkili bir şekilde iletişim kurma konusunda kendini yetersiz hissetmesi, dil engeliyle karşı karşıya olduğunun kanıtı olarak sunulmaktadır.

#### 3.2.1.2. Jan

*Ulusötesi Unsurlar:* Jan'ın Djadi'yi evine getirme ve bürokratik zorlukların üstesinden gelmedeki rolü, ulusötesi evlat edinme veya teşvik etme süreçlerinin karmaşıklığını yansıtmaktadır.

<sup>2</sup> [https://m.media-amazon.com/images/I/71kFzsHiasL.\\_SL1328\\_.jpg](https://m.media-amazon.com/images/I/71kFzsHiasL._SL1328_.jpg) (Erişim Tarihi: 12.03.2024)

*Kültürlerarası Unsurlar:* Jan, Djadi ile yeni kültürel ortam arasında bir arabulucu görevi görmektedir. Djadi'yi koruma ve topluma tanıtma çabaları, kültürel farklılıklara karşı bir anlayış ve duyarlılık göstermektedir.

*Dilötesi Unsurlar:* Jan, Djadi ile iletişim kurmak için basit bir dil ile jestler kullanmakta ve dil engellerini aşma çabaları göstermektedir.

### 3.2.1.3. Dorothea, Wladi, Kordula, Gisela ve Detlef

*Ulusötesi Unsurlar:* Djadi'yi evlerine kabul etme istekleri ve varlığına verdikleri çeşitli tepkiler, mültecilere ve göç ve entegrasyonla ilgili ulusötesi konulara yönelik daha geniş toplumsal tutumları yansıtmaktadır.

*Kültürlerarası Unsurlar:* Bu karakterlerin her biri, Djadi ile kendi kültürel bakış açılarını ve ön yargılarını ortaya çıkaracak şekilde etkileşime girer. Djadi'nin gelişine verdikleri ilk tepkiler ve daha sonra kabullenmeleri, kültürel uyum ve anlayış sürecini göstermektedir.

*Dilötesi Unsurlar:* Dorothea, genellikle sözsüz iletişim kullanmakta ve Djadi ile etkileşimde sabır göstermektedir. Bu da dilsel uçurumu kapatmaya yardımcı olmaktadır. Gisela'nın Djadi'nin tepkilerine ilişkin gözlemleri ve onu rahat ettirme girişimleri, onun dilsel sınırlamalarını ve kültürel tercihlerini anladığını göstermektedir. Wladi'nin ise açık sözlü ve empatik iletişim tarzı, Djadi için dilsel zorlukları hafifletmeye yardımcı olmaktadır.

### 3.2.2. Hikâyedeki Başlıca Sorunların Tasnifi

*Ulusötesicilik Bağlamındaki Sorun:* Djadi'nin geçmişi ve memleketiyle olan bağlantıları belirsizliğini korumakta ve bu durum onun yeni toplumdaki kimlik ve aidiyet duygusunu da etkilemektedir.

*Çözüm Girişimi:* Özellikle Jan olmak üzere bölge sakinleri, Djadi'nin yolculuğunu ve onu Almanya'ya getiren koşulları tartışarak onun ulusötesi bağlarını kabul eder ve geçmişine saygı göstererek onu içinde bulunduğu topluma entegre etmeyi amaçlar.

*Kültürlerarasılık Bağlamındaki Sorun:* Djadi'nin yabancı bir aileyle birlikte kalmaya başlamasıyla hane halkının kendisine yönelik başta olumsuz tutum ve düşünceleri olmaktadır.

*Çözüm Denemesi:* Hane halkı, Djadi'yi başlangıçtaki olumsuz tutum ve düşüncelerine rağmen kendi topluluklarının bir parçası olarak hissettirmeye çalışır, kendilerini tek tek tanıtır ve kendisini de anlamaya ve iyi hissettirmeye çalışırlar.

*Dilötesilik Bağlamındaki Sorun:* Djadi'nin başlangıçta sorulara cevap vermemesi, onun dili anlamadığı varsayımına da yol açan iletişim engellerini ortaya çıkarmaktadır.

*Çözüm Denemesi:* Jan, Djadi'nin iletişim kurmasına yardımcı olmak için basit ifadeler kullanır ve isimleri kavramlarla ilişkilendirerek öğretme çabasına girer. Bu çaba da onun yavaş yavaş anlamasını ve tepki vermesini sağlar.

Djadi'nin yolculuğu ve adaptasyon süreci, bu unsurların kesişimini vurgularken Jan ve hane halkının tepkileri ile rolleri, kültürel duyarlılık, ulusötesi farkındalık ve dilsel adaptasyonun tipik örneklerini göstermektedir.

### 3.3. Amani, Sieh Nicht Zurück! (Amani, Arkana Bakma!)-2016

Katrin Holle tarafından yazılan kitap, Suriye’den Almanya’ya kaçışın hikâyesini küçük bir kız çocuğu olan Amani’yi merkeze alarak anlatmıştır. Kitap Arapça-Almanca iki dilli bir kitaptır. Savaşın ve savaştan kaçış sonrası mülteci kamplarının tasvirinin yapıldığı bu kitapta küçük kız Amani’nin okula başlamasıyla dil engeli daha belirgin bir hâl almaktadır.

#### Resim 3

*Amani, Sieh Nicht Zurück! (Amani, Arkana Bakma!) / Katrin Holle<sup>3</sup>*



Bu kitabın özelliği, FOS/BOS Schwandorf’tan bazı öğrenci ve öğretmenlerin ve Schwandorf meslek okulunun geçiş sınıfının kitabın oluşturulmasına katılması ve onların gerçek hikâyelerinin kitapta kullanılmasıdır. Kitapta farklı duyguların yanında “barış” duygusuna da vurgu yapılmaktadır.

#### 3.3.1. Karakterlerin Analizi

##### 3.3.1.1. Amani

*Ulusötesi Unsurlar:* Amani’nin hayatı ve eylemleri, tarım işlerinin yaygın olduğu kırsal bir topluluğun parçası olduğunu göstermektedir. Açıklanan günlük rutinler, kültürel uygulamalar, isimler, kültürel referanslar tipik bir Orta Doğu Arap kültürüyle ilişkilendirilebilecek bir ortamı yansıtmaktadır.

*Kültürlerarası Unsurlar:* Hikâye, Amani’nin birçok kültürde yaygın olan ancak farklı bölgelerde belirli farklılıkları olan çiftçilik ve evde iş bölümü gibi tipik aile ve topluluk faaliyetlerine katıldığını göstermektedir. Arkadaşı Binan ile etkileşimi ve ortak aktiviteleri (futbol oynamak) evrensel çocukluk davranışlarını yansıtmakta ve kültürel boşlukları doldurmaktadır.

*Dilötesi Unsurlar:* Metin hem Almanca hem de Arapça dillerinde yazılmış olup farklı dilsel geçmişlere sahip okuyucuları destekleyen iki dilli bir ortam göstermektedir. Bu iki dilli kitap, farklı dillerin bir arada yaşamasını ve etkileşimini vurgulayarak anlama ve öğrenmeyi teşvik etmektedir.

<sup>3</sup> [https://m.media-amazon.com/images/I/71igQizdWoL.\\_SL1375\\_.jpg](https://m.media-amazon.com/images/I/71igQizdWoL._SL1375_.jpg) (Erişim Tarihi: 12.03.2024)

### 3.3.1.2. Binan

*Ulusötesi Unsurlar:* Binan'ın karakteri, Amani'ye benzer şekilde kırsal yaşam tarzını vurgulayan topluluk merkezli bir ortamda tasvir edilmektedir. Fiziksel görünümü ve eylemleri (Amani ile futbol oynamak), çeşitli geçmişlere sahip çocuklarla ilişkilendirilebilecek bir şekilde tanımlanmaktadır.

*Kültürlerarası Unsurlar:* Binan'ın Amani'yi selamlama şekli (geleneksel bir jest ve “Salam” ile) bölgelerine özgü kültürel uygulamaları vurgulayarak kültürlerarası anlayışı teşvik etmektedir. Etkileşimleri ve oyunları, kültürlerarasındaki ortak çocukluk deneyimlerini yansıtmakta ve evrensel değerleri teşvik etmektedir.

*Dilötesi Unsurlar:* Binan'ın diyalogları ve betimlemeleri hem Almanca hem de Arapça olarak sunulmakta bu da dilötesi bir yaklaşımı güçlendirmekte aynı zamanda da hikâyeyi farklı bir okuyucu kitlesi için erişilebilir kılmaktadır. Bu çift dilli format, dilsel çeşitlilik fikrini ve hikâye anlatımında çok dilliliğin önemini desteklemektedir.

### 3.3.1.3. Emma

*Ulusötesi Unsurlar:* Emma, ev sahibi ülkenin toplumunu ve kültürünü temsil etmekte ve Amani'ye yeni ortamına bir köprü sağlamaktadır. Emma ile olan arkadaşlığı sayesinde Amani, Alman toplumunun normlarına, değerlerine ve günlük yaşamına maruz kalmaktadır. Bu ilişki, Amani'nin hem Suriye mirasının hem de Almanya'daki yeni hayatının unsurlarını içeren yeni bir kimlik oluşturma karmaşıklıklarında gezinmesine yardımcı olmaktadır.

*Kültürlerarası Unsurlar:* Emma, kültürlerarası anlayışı ve empatiyi teşvik etmede kritik bir rol oynamaktadır. Kültürel farklılıklara rağmen Amani ile arkadaş olmaya istekli olması, hoşgörülü oluşunu göstermektedir. Etkileşimleri sayesinde Emma, Amani'nin deneyimleri ve bir mülteci olarak karşılaştığı zorluklar, anavatanını terk etmenin travması dâhil, hakkında bilgi edinmektedir. Bu anlayış, aralarında daha derin bir bağ ve karşılıklı saygı yaratmaktadır. Emma'nın eylemleri, Amani'nin hoş karşılandığını ve desteklendiğini hissetmesine yardımcı olurken okul ve toplum içinde kültürel çeşitliliğin daha geniş bir şekilde kabul edilmesini de teşvik etmektedir.

*Dilötesi Unsurlar:* Emma, Amani'nin entegrasyonunun önemli bir yönü olan dil engelini aşmasında yardımcı olmaktadır. Amani'nin Almanca öğrenmesine yardımcı olmakla birlikte cesaret de sağlamaktadır. Bu yardım, yalnızca Amani'nin dil edinimine yardımcı olmakla kalmaz aynı zamanda yeni çevresiyle etkileşim kurma yeteneğini de geliştirmektedir. Hem Almanca hem de Arapça bir kitap gibi iki dilli eğitim kaynakları, bu süreci daha da desteklemektedir. Emma'nın desteği, Amani'nin yeni bir dilde ustalaşırken ana dilini korumasına yardımcı olması, böylece iki dilliliğin karmaşıklığıyla başa çıkması ve kültürel kökleriyle bağlantısını sürdürmesi açısından çok önemlidir.

### 3.3.2. Hikâyedeki Başlıca Sorunların Tasnifi

*Ulusötesicilik Bağlamındaki Sorun:* Karakterler, yeni bir ülkede hayata uyum sağlamaya çalışırken eğitim, istihdam ve yasal statü gibi konulardaki endişeler de dâhil olmak üzere gelecekleri hakkında belirsizliklerle karşı karşıya kalmaktadır.



*Çözüm Girişimi:* Anlatı genellikle dayanıklılık ve umudu vurgulayarak yeni başlangıçlar ve daha iyi bir gelecek için potansiyeli vurgular. Amani'nin barış ve dostluk bulmasıyla sona eren hikâyesi, zorlukların üstesinden gelmek için bir umut ışığı görevi görür.

*Kültürlerarasılık Bağlamındaki Sorun:* Amani, diğer çocuklardan farklı olduğu için alay konusu olma endişesiyle karşı karşıya kalmıştır. Kültürel ve etnik geçmişi nedeniyle zorbalık ve ayrımcılık gibi güçlükler de onu bekleyen sıkıntılar arasındadır.

*Çözüm Denemesi:* Emma gibi Amani ile arkadaş olan ve onu destekleyen akranlardan gelen destek, ayrımcılığın üstesinden gelmek için çok önemlidir. Bu destek, misafirperver bir ortam ile kültürel çeşitliliğin kabulünü kolaylaştırır ve teşvik eder.

*Dilötesilik Bağlamındaki Sorun:* Amani, yabancı olduğu bir dil, Almanca diliyle etkileşim kuramamaktadır. Bu sebeple kendini toplumdaki izole hissetmektedir.

*Çözüm Denemesi:* Almanca-Arapça iki dilli eğitim materyallerinin öğrenme ortamına dâhil edilmesi ve Emma gibi sınıf arkadaşlarının yardımı, Amani'nin dil becerilerini geliştirmesine ve okul ortamına uyum sağlamasına yardımcı olur.

Hikâyedeki karakterlerin etkileşimleri ve günlük yaşamları, kültürel kimliklerin, göç deneyimlerinin ve birden fazla dilin kullanımının bir karışımını yansıtmakta ve yaşanmış deneyimlerinin karmaşıklığını ve zenginliğini vurgulamaktadır.

### 3.4. Neben Mir Ist Noch Platz (Yanımda Hâlâ Yer Var)-2016

Paul Maar, kitabı gerçek bir hayat hikâyesinden esinlenerek yazmıştır. Kitap, hikâyenin kahramanı Suriyeli kız çocuğu Aischa ile Steffi'nin dostluğunu, kültürel farklılıklar bağlamında ele almaktadır.

#### Resim 4

*Neben Mir Ist Noch Platz (Yanımda Hâlâ Yer Var) / Paul Maar<sup>4</sup>*



<sup>4</sup> [https://m.media-amazon.com/images/I/81P2xQ0uUkL.\\_SL1500\\_.jpg](https://m.media-amazon.com/images/I/81P2xQ0uUkL._SL1500_.jpg) (Erişim Tarihi: 12.03.2024)

Kitap, çok kültürlü ortamda yaşanması muhtemel olayları çocukların anlayacağı bir dille anlatmaktadır. Fakat netice itibarıyla kültürel farklılıkların aynı zamanda bir çeşitlilik de olduğuna vurgu yapmaktadır.

“Neben mir ist noch Platz” hikâyesi, Alman ilkokul öğrencisi Steffi ile Suriyeli mülteci kız Aischa'nın etrafında dönmektedir. Başlangıçta Aischa, sınırlı Alman ve farklı kültürel geçmişi nedeniyle izole edilmiş durumdadır. Ancak zor durumda olan Steffi'ye yardım eder ve iki kız arasında yakın bir dostluk oluşur. Hikâye boyunca Steffi, Aischa'nın farklı yaşam tarzını ve geleneklerini öğrenmekte ve bu da karşılıklı anlayış ve saygıya yer açmaktadır.

### 3.4.1. Karakterlerin Analizi

#### 3.4.1.1. Aischa

*Ulusötesi Unsurlar:* Suriye'deki hayatı ile Almanya'daki yeni hayatı arasında köprü kuran bir mültecinin deneyimini temsil etmektedir.

*Kültürlerarası Unsurlar:* Suriye mirası ile Almanya'daki yeni kültürel ortam arasında gidip gelmektedir.

*Dilötesi Unsurlar:* Entegrasyonu için çok önemli olan yeni bir dil (Almanca) öğrenme ve kullanma zorluğuyla karşı karşıya bulunmaktadır.

#### 3.4.1.2. Steffi

*Ulusötesi Unsurlar:* Aischa'yla etkileşimi aracılığıyla ulusötesi unsurları deneyimleyen yerli Alman bakış açısını temsil etmektedir.

*Kültürlerarası Unsurlar:* Çok kültürlü bir toplumda entegrasyon sürecini yansıtan yeni kültürel normları öğrenmekte ve bunlara uyum sağlamaktadır.

*Dilötesi Unsurlar:* Ana dilini (Almanca) kullanmakta ve Aischa'ya dil öğrenme sürecini yansıtarak ona bu süreçte yardımcı olmaktadır. Ayrıca Aischa'nın evini ziyaret ettiğinde Arapça konuşulmasına maruz kalması, dilsel çeşitlilik konusunda farkındalığı temsil etmektedir.

#### 3.4.1.3. Aischa'nın Ailesi

*Ulusötesi Unsurlar:* Yeni bir ülkeye göç ve uyumun kolektif deneyimi vurgulanmaktadır. Ailenin Almanya'daki evlerine yapılan saldırı ise mültecilerin ev sahibi ülkelerde karşılaştıkları zorlukların varlığını göstermektedir.

*Kültürlerarası Unsurlar:* Almanya'daki yaşama uyum sağlarken Suriye'den gelen kültürel uygulamaları sürdürmekte ve kültürlerarası dinamikleri sergilemektedir. Ailenin maruz kaldığı ırkçı saldırı neticesinde çok kültürlü toplumlarda uyum sürecinin zor olabileceğini göstermektedir.

*Dilötesi Unsurlar:* Dil açısından engellerle karşılaşmaları uyum sürecinde dilin önemine vurgu yapmaktadır. Aileye karşı saldırı neticesinde yaşanan korku ve travmanın diller arasında aktarılması, şiddetin evrensel etkisini göstermektedir.

#### 3.4.1.4. Steffi'nin Ailesi

*Ulusötesi Unsurlar:* Aischa ve erkek kardeşi, Steffi'nin daveti üzerine Alman ailenin evine konuk olmaktadır.

*Kültürlerarası Unsurlar:* Ev sahibi kültürün başlangıçtaki yanlış anlamalarını ve kültürlerarası etkileşimlere kademeli olarak uyum sağlamasını temsil etmektedir.

*Dilötesi Unsurlar:* Aischa'nın ailesiyle olan etkileşimleri, dil zorluklarını ve iletişimde daha fazla kültürel duyarlılığa duyulan ihtiyacı göstermektedir. Ayrıca Aischa ve erkek kardeşinin Alman aileyle yanlış iletişimi, dil engelinin toplumsal uyumdaki önemini vurgulamaktadır.

#### 3.4.2. Hikâyedeki Başlıca Sorunların Tasnifi

*Ulusötesicilik Bağlamındaki Sorun:* Anlatı, Aischa'nın yaşadığı eve yapılan ırkçı bir saldırıdan sonra hissettiği korku ve güvensizliği ele almaktadır. Bu olay, Aischa özelinde mültecilerin yeni ülkelerinde güvende ve kabul görmüş hissetmede karşılaştıkları zorlukları vurgulamaktadır.

*Çözüm Girişimi:* Çözüm anlatıda açıkça belirtilmemiş olsa da hikâyeye, daha fazla toplumsal destek ve dayanışmanın bu tür sorunların ele alınmasına yardımcı olabileceğini öne sürer. Nefret suçlarına karşı aktif bir duruş ve özellikle mülteciler gibi savunmasız gruplar başta olmak üzere herkes için daha kapsayıcı ve güvenli bir ortamın teşvik edilmesini talep eder. Bu, ulusötesi ailelerin aidiyet ve güvenlik duygusunu teşvik etmek için toplumsal çabalara duyulan ihtiyacın altını çizmektedir.

*Kültürlerarasılık Bağlamındaki Sorun:* Steffi, Aischa'nın evinde farklı cinsiyet rolleri ve aile dinamikleri (erkek aile üyelerinin baskınlığı ve belirli yemek yeme gelenekleri gibi) gözlemlemektedir. Bu farklılıklar başlangıçta Steffi için rahatsızlık ve kafa karışıklığına neden olmakla birlikte kültürel çeşitliliği anlamanın ve içinde gezinmenin zorluklarını yansıtmaktadır.

*Çözüm Denemesi:* Steffi, arkadaşlıkları sayesinde Aischa'nın kültüründeki farklılıkları takdir etmeyi ve saygı duymayı öğrenir. Aischa'nın ailesiyle etkileşime girer ve bu kültürel farklılıkları daha derinden anlayıp kabul eder.

*Dilötesilik Bağlamındaki Sorun:* Steffi, Aischa'yı doğum günü partisine davet ettiğinde davete yalnızca kızların geleceğini söyleme gereği duymadığı için bir yanlış anlaşılma meydana gelmektedir. Aischa'nın kültürel normları gereği erkek kardeşini getirmesi, arkadaşlar arasında çatışmaya ve geçici olarak yabancılığa yol açar.

*Çözüm Denemesi:* Aischa'nın ailesinin mülteci statüleri nedeniyle taşınmak zorunda kalmasının ardından dostluklarının kıymetini anlayıp barışırlar.

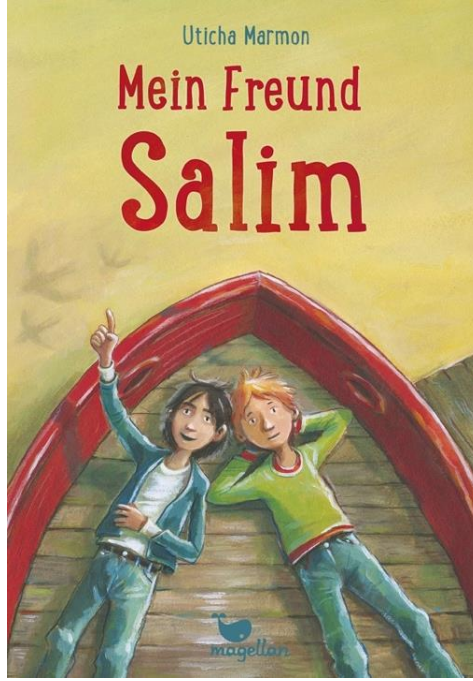
Hikâyenin ana temaları arasında kültürel entegrasyonun zorlukları, yanlış anlamaların etkisi ve empati ile dostluğun değeri yer almakla birlikte hikâyeye, Steffi'nin deneyimlerinden ders alması ve bu hoşgörüsünü çok kültürlü sınıf ortamına da taşımasıyla sonlanmaktadır.

### 3.5. Mein Freund Salim (Arkadaşım Salim) - 2015

Uticha Marmon tarafından yazılan kitabın kahramanı Salim, Suriyeli bir erkek çocuğudur ve Suriye'den kaçış esnasında ailesini kaybetmiştir. Kaçış, kovulma, suskunluk ve çaresizliğin yanı sıra yakınlaşma ve birbirlerine karşı merak da olay örgüsüne dâhil edilmiştir.

#### Resim 5

*Mein Freund Salim (Arkadaşım Salim) / Uticha Marmon<sup>5</sup>*



#### 3.5.1. Karakterlerin Analizi

##### 3.5.1.1. Salim

*Ulusötesi:* Suriye'den gelen bir mülteci olarak Salim'in hikâyedeki varlığı, çatışma ve güvenlik arayışı nedeniyle insanların ulusal sınırların ötesine geçişini vurgular.

*Kültürlerarası:* Salim, Suriye ve Avrupa kültürlerinin kesişimini temsil ediyor. Geçmiş ve deneyimleri, Hannes ve Tammi'nin hayatlarına yeni bir kültürel boyut getiriyor.

*Dilötesi:* Salim'in Almanca konuşmaması başlangıçta onu çizimlere, yüz ifadelerine ve sınırlı kelimelere güvenmeye zorlar ve iletişimini doğası gereği dil ötesi hâle getirir.

##### 3.5.1.2. Hannes

*Ulusötesi Unsurlar:* Hannes'in dünyası, Salim'in Suriye'den Avrupa'ya yaptığı yolculuğu öğrendikçe ulusal sınırların ötesine genişler.

*Kültürlerarası Unsurlar:* Avrupa'da büyüyen genç bir çocuk olan Hannes, genellikle daha istikrarlı ve varlıklı bir kültürün parçasıdır. Bakış açısı, Salim ile olan etkileşimleri sayesinde değişir ve farklı kültürel geçmişleri daha iyi anlamasına yardımcı olur.

<sup>5</sup> [https://m.media-amazon.com/images/I/81KvW4Wwv6L.\\_SL1500\\_.jpg](https://m.media-amazon.com/images/I/81KvW4Wwv6L._SL1500_.jpg) (Erişim Tarihi: 12.03.2024)

*Dilötesi Unsurlar:* Hannes başlangıçta sadece Almanca konuşurken, Salim ile iletişimi, sözsüz jestleri ve farklı dillerden temel kelimeleri içerir ve ilkel bir dilötesi etkileşimi teşvik eder.

### 3.5.1.3. Tammi

*Ulusötesi Unsurlar:* Tammi'nin Salim'i arkadaş grubuna dâhil etmesi, sosyal alanındaki farklı ulusal deneyimlerin harmanlanmasını ifade eder.

*Kültürlerarası Unsurlar:* Tammi, Salim'e karşı merak ve empati göstererek farklı kültürlere açık olduğunu gösterir. Hannes'in anlattığı hikâyelere olan ilgisi, daha geniş bir kültürel merakı yansıtmaktadır.

*Dilötesi Unsurlar:* Hannes'a benzer şekilde Tammi, Salim'i anlamak ve onunla etkileşim kurmak için jestleri ve görsel iletişimi kullanır.

### 3.5.2. Hikâyedeki Başlıca Sorunların Tasnifi

*Ulusötesicilik Bağlamındaki Sorun:* Salim'in hikâyesi, Suriye mirası ile Avrupa'da kurması gereken yeni hayat arasında sıkıştığı ulusötesi deneyimi yansıtmaktadır. Bu ikilik, içsel bir çatışma ve yerinden edilme duygusu yaratmaktadır.

*Çözüm Girişimi:* Anlatı, ikili kimliklerin kabulünü ve mültecilerin karmaşık geçmişlerini kabul eden ve saygı duyan destekleyici bir topluluk yaratılmasını teşvik eder. Çocuklar ve Salim, hikâyeleri ve deneyimleri paylaşarak ulusal ve kültürel sınırları aşan bir bağ kurup aidiyet duygusunu besler.

*Kültürlerarasılık Bağlamındaki Sorun:* Salim, başlangıçta Hannes'ın alışılmadık davranışları ve dış görünüşü nedeniyle onu yabancı olarak algılaması gibi yerli çocuklardan gelen kültürel yanlış anlamalar ve ön yargılarla karşı karşıya kalmaktadır.

*Çözüm Denemesi:* Çocuklar etkileşimler ve paylaşılan deneyimler aracılığıyla Salim'in geçmişi hakkında daha fazla şey öğrenir ve ona karşı empati geliştirir. Hikâye, kültürel farklılıkların üstesinden gelmede merak ve açıklığın önemini vurgulayarak daha kapsayıcı bir ortamı teşvik eder.

*Dilötesilik Bağlamındaki Sorun:* Salim, Almanca konuşamadığı için dil engelleriyle mücadele etmektedir. Bu, başlangıçta onu anlamakta ve geçmişini öğrenmekte zorlanan Hannes ve Tammi gibi akranlarıyla etkileşim kurmakta zorluklara yol açmaktadır.

*Çözüm Denemesi:* Salim, bu boşluğu kapatmak için deneyimlerini aktarmak amacıyla çizimler, jestler ve sınırlı kelimeler kullanır. Bu yaratıcı yaklaşım, onun iletişim kurmasına ve arkadaş grubuna entegre olmasına yardımcı olur. Ayrıca sözel olmayan iletişimin gücünü ve dil engelleri olduğunda kendini ifade etmenin alternatif yollarını bulmanın önemini de gösterir.

Hikâyenin kahramanı Salim tek kelime Almanca bilmemektedir ve tamamen tek başınadır. Hayata tutunmasına yardımcı olacak olan iki kardeş Hannes ve Tammi onu arkadaş çevrelerine dâhil etmeyi başarırlar. Böylece Salim kısa bir süreliğine de olsa gündelik hayatlarının bir parçası olur. Bu iki kardeş, Salim'le aynı dili konuşmasalar da onun hâl ve hareketlerinden hakkında çok şey öğrenir. Ancak bir süre sonra Salim, tekrar ortadan

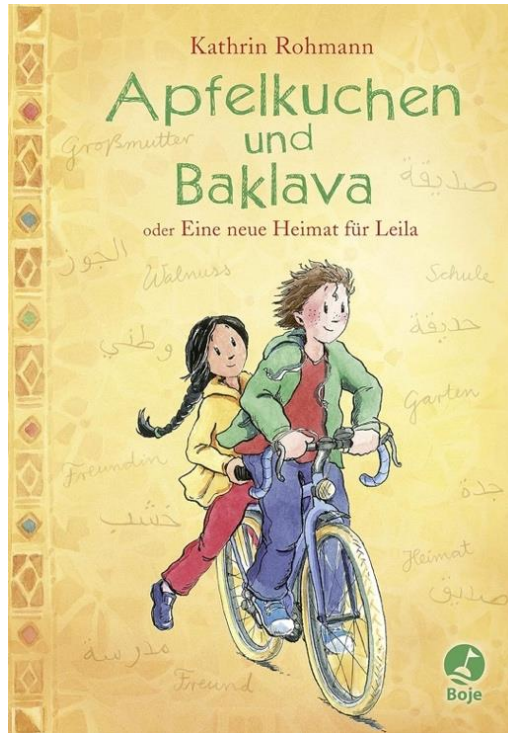
kaybolur. Salim'in akıbeti hakkında bir bilinmezlik söz konusu olsa da kitap ümitsizlik barındırmamaktadır.

### 3.6. Apfelkuchen und Baklava (Elmalı Turta ve Baklava)-2016

Kathrin Rohmann tarafından yazılan kitap, Suriye'deki evinden kaçmak zorunda kalan ve yanında hatıra olarak sadece küçük bir ceviz taşıyan Leila isimli kızın hikâyesini anlatmaktadır. Leila, annesi ve iki erkek kardeşiyle Almanya'ya göç etmiştir. Büyükannesinin Suriye'deki bahçesinden aldığı bir ceviz ona bu yolculuk boyunca arkadaşlık etmiştir. Bu ceviz onun en değerli varlığıdır çünkü ona evini, geride bırakmak zorunda kaldığı hasta büyükannesini ve bahçesindeki çiçeklerin kokusunu, babasını ve fırınından yeni çıkan baklavalarını hatırlatmaktadır. Leila'nın hikâye boyunca tanıştığı ve yeni yaşamında hayata tutunmasını kolaylaştıracak iki isim vardır; Max ve Büyükanne Gertrud.

#### Resim 6

*Apfelkuchen und Baklava (Elmalı Turta ve Baklava) / Kathrin Rohmann<sup>6</sup>*



#### 3.6.1. Karakterlerin Analizi

##### 3.6.1.1. Leila

*Ulusötesi Unsurlar:* Almanya'da yaşayan Suriyeli bir mülteci olarak Leila, ulusötesi hareketi temsil etmektedir. Suriye'den Almanya'ya yaptığı yolculuk, çatışma nedeniyle ulusal sınırları geçmenin zorluklarını ve deneyimlerini vurgulamaktadır.

*Kültürlerarası Unsurlar:* Suriyeli bir mülteci olan Leila ile Alman bir çocuk olan Max arasındaki dostluk, kültürlerarası etkileşimi temsil etmektedir. Okuyucular, hikâyede bu iki arkadaşın ilişkileri aracılığıyla farklı kültürel bakış açılarının etkileşimini görmektedir.

<sup>6</sup> [https://m.media-amazon.com/images/I/91kolSap8OL.\\_SL1500\\_.jpg](https://m.media-amazon.com/images/I/91kolSap8OL._SL1500_.jpg) (Erişim Tarihi: 12.03.2024)

Bununla birlikte Leila'nın Alman okul ortamına uyumu ve Alman sınıf arkadaşlarıyla etkileşimi de kültürlerarası zorlukları ve öğrenme deneyimlerini vurgulamaktadır.

*Dilötesi Unsurlar:* Leila'nın ana dili Arapçaya ek olarak Almanca dilini edinmesi ve kullanması, karakterinin dilötesi yönünü göstermektedir. Birden çok dilde gezinme ve iletişim kurma yeteneği, kültürel boşlukları kapatmaya yardımcı olmaktadır.

### 3.6.1.2. Leila'nın Annesi

*Ulusötesi Unsurlar:* Leyla gibi annesi de Suriye ve Almanya arasında bir yaşam sürmekte ve yeni bir ülkeye uyum sağlarken anavatanıyla bağlarını sürdürmenin ulusötesi deneyimini somutlaştırmaktadır.

*Kültürlerarası Unsurlar:* Çocuklarının Alman kültürüne uyum sağlamasına yardımcı olurken aile içinde Suriye geleneklerini canlı tutmada önemli bir rol oynamaktadır.

*Dilötesi Unsurlar:* Leila'nın annesi, özellikle yerel halkla etkileşim kurarken ve çocuklarının eğitimini desteklerken dilötesi yeteneklerini vurgulayarak hem Arapça hem de Almanca kullanmaktadır.

### 3.6.1.3. Max

*Kültürlerarası Unsurlar:* Max'in Leila ile olan etkileşimleri güçlü bir kültürlerarası unsur göstermektedir. Leila'yı anlama ve ona yardım etme isteği, farklı kültürlerle açık fikirli bir yaklaşımı yansıtmaktadır.

*Dilötesi Unsurlar:* Max'in Leila ile iletişim kurma ve geçmişini anlama girişimleri, dilötesi merak ve empati sergilediğinin göstergesidir.

### 3.6.1.4. Max'in Büyükannesi

*Ulusötesi Unsurlar:* Pommern'den kaçma ve yeni bir yere yerleşme konusundaki geçmiş deneyimleri, Leila'nın hikâyesine paralel olarak ulusötesi bir unsuru vurgulamaktadır.

*Kültürlerarası Unsurlar:* Kendi geçmişi ile Leila'nın bugünü arasında bir köprü kurmakta ve farklı kültürel deneyimler arasında anlayış ve empati göstermektedir.

*Dilötesi Unsurlar:* Geçmişinden hikâyelerini ana dilinde de paylaşması ve Leila ile kendi dilinden başka bir dilde bağlantı kurmaya çalışması onun karakterinin dilötesi yönünü göstermektedir.

## 3.6.2. Hikâyedeki Başlıca Sorunların Tasnifi

*Ulusötesicilik Bağlamındaki Sorun:* Leila'nın ailesi, Suriye'deki çatışma nedeniyle vatanlarından ayrıldığı için sevdikleriyle olan bağlarının kopmasının üzüntüsünü yaşamaktadır. Leila ve annesinin henüz Almanya'ya ulaşamamış olan babaları ve büyükannelerine duydukları özlem, sınırlar ötesinde aile bağlarını sürdürmenin zorluğunu vurgulamaktadır.

*Çözüm Girişimi:* Leila, Suriye'deki büyükannesinin bahçesinden kopardığı bir cevizi, gittiği yere beraberinde götürür. Bu ceviz, mirasına ve ailesine sembolik ve duygusal bir bağ görevi görür. Bu sembolik küçük nesne, onun anavatanıyla bir bağ kurmasına yardımcı olur.

*Kültürlerarasılık Bağlamındaki Sorun:* Leila'nın Alman okulunda yeni bir kültürel ortama uyum sağlama mücadelesiyle birlikte kendini yabancı hissetmesi ve kültürel farklılıklarla başa çıkarken yeni arkadaşlar edinme zorluğuyla yüzleşmesi başlıca sorun olarak karşısına çıkmaktadır.

*Çözüm Denemesi:* Leila'nın Suriye'den getirmiş olduğu cevizini kaybetmesiyle Alman sınıf arkadaşı Max, aramasına yardım ederek ona karşı desteğini gösterir. Max'ın anlayışı ve ona yardım etme isteği, Leila'nın yeni kültürel ortama geçişini kolaylaştırarak bir aidiyet ve kabul duygusu yaratır.

*Dilötesilik Bağlamındaki Sorun:* Leila'nın dil engelleriyle ilgili zorluğu, hâlâ Almanca öğrenme aşamasında olması ve yeni ortamında kendini tam olarak ifade etmekte ve başkalarını anlamakta zorluk çekmesi başlıca sorun olarak belirtilmektedir.

*Çözüm Denemesi:* Leila'nın annesi, onu Almanca dil becerilerini geliştirmesi için cesaretlendirir ve Almanca dil becerilerinde başarılı olacağına dair ona güvence verir. Bu destek ve cesaretlendirme, Leila'nın yeni dili kullanma konusunda kendini daha güvende hissetmesine yardımcı olmakla birlikte okul ve toplumla daha iyi etkileşim kurar.

Hikâye, bu hâliyle insanın yurdunu kaybetme, yabancı bir dünyaya ulaşma ve orada yolunu bulmaya başlama hissini anlatmaktadır. Dostluk ve yardımseverlik duygularının ön planda olduğu kitabın sonunda da yeni bir yuvanın sembolü olarak sunulan elmalı turta, baklava ve zencefilli kurabiye tarifi verilmektedir.

## **Sonuç ve Öneriler**

Alman çocuk yazınında Suriyeli mültecilerin tasviri, genç okuyucuları göçün zorlukları hakkında eğitmek; empati, hoşgörü ve kapsayıcılığı teşvik etmek için önemli bir araç olarak hizmet etmektedir. Bu anlatılar, genellikle mültecilerin dayanıklılığını ve gücünü vurgulayarak zorlukların üstesinden gelme ve Almanya'da yeni hayatlar kurma mücadelelerini göstermektedir. Mültecileri, umutları, hayalleri ve karmaşık duyguları olan bireyler olarak tasvir eden bu çalışmalar, mülteci deneyimlerinin daha insancıl ve incelikli bir şekilde anlaşılmasına, kalıp yargılara ve yanlış anlamalara meydan okunmasına katkıda bulunmaktadır (Leeman ve Koeven, 2019; Sarı ve Alkar, 2023). Bununla birlikte bu anlatılar mültecilere yönelik olumlu tutumları teşvik etmede kritik bir rol oynarken daha fazla çözümleme, daha derin araştırma gerektiren alanların da varlığını ortaya koymaktadır. En büyük endişelerden biri, bu tür hikâyelerin, öncelikle yerinden edilme ile mücadelelerine ve entegrasyon sürecine odaklanarak mülteci deneyimini basitleştirme eğilimidir. Bu yönler, hayati öneme sahip olsa da genellikle göç politikaları, sosyal destek sistemleri ve devam eden travma gibi mültecileri etkileyen daha geniş sosyopolitik yapıları gölgede bırakmaktadır (Al Ali vd., 2001; Kim vd., 2021). Bu sistematik sorunların ele alınması, bireysel dayanıklılık yolculuğunun ötesinde, mülteci yaşamlarına daha kapsamlı ve güçlendirici bir bakış açısı sunmaktadır.

Çocuk yazını, kültürlerarası anlayışı teşvik etmek için etkili bir araç olsa da bu hikâyelerin kalıp yargıları güçlendirmek yerine onlara meydan okumasını sağlamak önemlidir. Mülteciler genellikle ya mağdur ya da pasif yardım alıcısı olarak tasvir edilir, bu da istemeden toplumdaki rollerine ilişkin dar algıları sürdürmektedir (Bloch ve Hirsch, 2018). Daha



dengeli bir yaklaşım, yalnızca karşılaştıkları zorlukları değil, aynı zamanda dâhil oldukları topluluklara katkılarını da vurgulamaktadır. Bu durum da genç okuyucuları, mültecileri ev sahibi ülkelerin sosyal ve kültürel dokusunun aktif katılımcıları olarak görmeye teşvik etmektedir (Schiller vd., 1992).

Mülteci temalı alan yazını eğitim ortamlarına dâhil etmek öğrenciler arasında eleştirel düşünmeyi ve empatiyi geliştirmek için bir fırsat sunmaktadır. Araştırmalar, kültürler arası eğitimin etkili bir şekilde entegre edilmesinin mültecilere yönelik daha kapsayıcı tutumların önünü açabileceğini göstermektedir (Binder vd., 2018; Deardorff, 2006). Ancak sadece empatiyi teşvik etmek yeterli değildir; Bu hikâyeler aynı zamanda toplumsal adalet, eşitlik ve ev sahibi toplumların sorumlulukları hakkında tartışmalara da yol açmalıdır. Bu sayede genç okuyucuların mülteci deneyiminin karmaşıklığı ve kapsayıcı bir toplum yaratmadaki kendi rolleri hakkında daha derin bir anlayış geliştirmeleri sağlanabilir (Coleman ve Guntersdorfer, 2019).

Bu anlatılarda temsil meselesi hayatidir. Bu eserlerin birçoğu ev sahibi ülke yazarları tarafından yazılmıştır ve bu da sunulan mülteci deneyiminin gerçekliğini sınırlayabilmektedir. Al Ali ve diğerleri (2001) ile Hailu'nun (2020) önerdiği gibi yerinden edilme ve entegrasyon hakkında gerçek bakış açıları sağlamak için daha fazla mülteci tarafından yazılmış hikâyeye ihtiyaç vardır. Mülteci seslerini dâhil etmek mevcut anlatıların çeşitliliğini zenginleştirecek ve mülteci yaşamının gerçeklerine dair daha derin içgörüler sunacaktır.

Suriyeli mültecilerle ilgili Alman çocuk yazını, empati ve anlayışı teşvik etmede önemli adımlar atmış olsa da bu hikâyelerin nasıl anlatıldığı konusunda hâlâ gelişmeye açık bir alan olduğu görülmektedir. Çünkü bu anlatılar, kapsayıcı, empatik ve toplumsal açıdan sorumlu gelecek nesilleri şekillendirmede güçlü bir rol oynamaktadır.

### Kaynakça

- Al Ali, N., Black, R. & Koser, K. (2001). Refugees and transnationalism: The experience of Bosnians and Eritreans in Europe. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 27(4), 615-634.
- Aneja, G. A. (2016). Rethinking Nativeness: Toward a Dynamic Paradigm of (Non)Native Speakering. *Critical Inquiry in Language Studies*, 13(4), 351-379.
- Aral, T., Schachner, M. K., Juang, L. & Schwarzenhal, M. (2022). Cultural diversity approaches in schools and adolescents' willingness to support refugee youth. *British Journal of Educational Psychology*, 92(2), 772-799.
- Arizpe, E. (2019). Migrant shoes and forced walking in children's literature about refugees: Material testimony and embodied simulation. *Migration Studies*, 9(3), 1343-1360.
- Baranova, T., Kobicheva, A., Tokareva, E. & Vorontsova, E. (2021). Application of translinguism in teaching foreign languages to students (specialty "Ecology"). *E3s Web of Conferences*, 244(11034), 1-9.
- Binder, N., Odag, O., Leiser, A., Ludders, L. & Kedzior, K. K. (2018). Student Definitions of Intercultural Competence (IC) - Are They Context-Specific? *European Journal of Educational Research*, 7(2), 251-265.

- Bird, A., Mendenhall, M., Stevens, M. J. & Oddou, G. (2010). Defining the content domain of intercultural competence for global leaders. *Journal of Managerial Psychology*, 25(8), 810-828.
- Bloch, A. & Hirsch, S. (2018). Inter-generational transnationalism: The impact of refugee backgrounds on second generation. *Comparative Migration Studies*, 6(30), 1-18.
- Coleman, N. & Guntersdorfer, I. (2019). Intercultural Competence for Global German Studies. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 52(2), 138-145.
- Corbin, J. M. & Strauss, A. L. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage Publications.
- Daly, N. & Limbrick, L. (2020). The Joy of Having a Book in Your Own Language: Home Language Books in a Refugee Education Centre. *Education Sciences*, 10(250), 1-15.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266.
- Dey, I. (2003). *Qualitative data analysis: A user friendly guide for social scientists*. Routledge.
- Fall, M. S. B. (2023). Introducing “Trans~Resistance”: Translingual Literacies as Resistance to Epistemic Racism and Raciolinguistic Discourses in Schools. *Societies*, 13(8), 190.
- Gierke, L., Binder, N., Heckmann, M., Odag, O., Leiser, A. & Kedzior, K. K. (2018). Definition of intercultural competence (IC) in undergraduate students at a private university in the USA: A mixed-methods study. *Plos One*, 13(4).
- Griffith, R. L., Wolfeld, L., Armon, B. K., Rios, J. & Liu, O. L. (2016). Assessing Intercultural Competence in Higher Education: Existing Research and Future Directions. *Ets Research Report Series*, 2016(2), 1-44.
- Guo, Y., Maitra, S. & Guo, S. (2019). “I belong to nowhere”: Syrian refugee children’s perspectives on school integration. *Journal of Contemporary Issues in Education*, 14(1).
- Hailu, M. F. (2020). Postsecondary schooling ideologies of Nepalese American families in the United States. *New Directions for Higher Education*, 2020(191), 21-30.
- Hodder, I. (2002). The interpretation of documents and material culture. D. Weinberg (Ed.), *Qualitative research methods* içinde (s. 266-280). Biographical Research.
- Hope, J. (2008). “One Day We Had to Run”: The Development of the Refugee Identity in Children’s Literature and its Function in Education. *Children’s Literature in Education*, 39, 295-304.
- Hwang, S. & Coneway, B. (2017). Literature Focus Units as a Means of Exploring the Refugee Experience. *Journal of Arts and Humanities*, 6(2), 13-22.
- Ishihara, N. & Menard Warwick, J. (2018). In “sociocultural in-betweenness”: Exploring teachers’ translingual identity development through narratives. *Multilingua*, 37(3),

255-274.

- Kampermann, A., Opdenakker, R., Heijden, B. V. der & Bücker, J. (2021). Intercultural Competencies for Fostering Technology-Mediated Collaboration in Developing Countries. *Sustainability*, 13(14), 7790.
- Karsli Cakmak, E., Tuna, M. E. & Alleksaht-Snider, M. (2022). Understanding Refugee Families' Potentials for Supporting Children's Mathematics Learning. *Teachers College Record*, 124(5), 49-68.
- Kevers, R., Spaas, C., Colpin, H., Nootgate, W. V. D., Smet, S. D., Derluyn, I. & Haene, L. D. (2022). Mental health problems in refugee and immigrant primary school children in Flanders, Belgium. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 27(4), 938-952.
- Khuu, T. & Bean, F. D. (2022). Refugee Status, Settlement Assistance, and the Educational Integration of Migrants' Children in the United States. *International Migration Review*, 56(3), 780-809.
- Kim, Y. N., Urquia, M., Villadsen, S. F. & Merry, L. (2021). A scoping review on the measurement of transnationalism in migrant health research in high-income countries. *Globalization and Health*, 17(126).
- Koçak, O. (2021). How Does the Sense of Closeness to God Affect Attitudes toward Refugees in Turkey? Multiculturalism and Social Contact as Mediators and National Belonging as Moderator. *Religions*, 12(8), 568.
- Kurnia, L. (2020). Representation of Refugee Children in the German Children's Books "Zahira, Ein Mädchen aus Syrien" and "Neben Mir ist noch Platz". *Proceedings of the Third International Seminar on Recent Language* içinde. EAI.
- Lee, Y. J. (2021). International Graduate Students' Experiences of English as a Medium of Instruction (EMI). *International Journal of Learning Teaching and Educational Research*, 20(9), 38-51.
- Leeman, Y. & Koeven, E. van. (2019). New immigrants. An incentive for intercultural education? *Education Inquiry*, 10(3), 189-207.
- Li, Y. (2019). Collaborative Online International Learning: A Pilot Study in Intercultural Communicative Competence in Chinese Higher Education Background. *Us-China Education Review*, 9(7).
- Liu, O. L., Roohr, K. C. & Rios, J. A. (2018). Assessing Civic and Intercultural Competency in Higher Education: The ETS HEIghten® Approach. *Ets Research Report Series*, 2018(1), 1-18.
- Odag, O., Wallin, H. R. & Kedzior, K. K. (2015). Definition of Intercultural Competence According to Undergraduate Students at an International University in Germany. *Journal of Studies in International Education*, 20(2), 118-139.
- Pandır, M. (2019). Stereotyping, victimization and depoliticization in the representations of Syrian refugees. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2),

409-427.

- Romjue & MacDonald, J. (2018). The Intercultural Classroom. *IALLT Journal of Language Learning Technologies*, 48, 53-68.
- Sarı, A. Ç. & Alkar, Ö. Y. (2023). Mediator role of intergroup anxiety in relationship between the social contact, intercultural sensitivity and attitudes towards Syrians among Turkish local society. *International Migration*, 61(4), 257-271.
- Seltzer, K. (2019). Performing Ideologies: Fostering Raciolinguistic Literacies Through Role-Play in a High School English Classroom. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 63(2), 147-155.
- Schiller, N. G., Basch, L. ve Blanc-Szanton, C. (1992). Transnationalism: A new analytic framework for understanding migration. *The New York Academy of Sciences*, 645(1), 1-24.
- Sun, Y. (2022). Implementation of translingual pedagogies in EAL writing: A systematic review. *Language Teaching Research*. doi:<https://doi.org/10.1177/13621688221090665>
- Sun, Y. (2024). Power dynamics in translingual practices for Chinese as a Second Language writing education. *Language Teaching*, 1(1), 1-17.
- Şimşek, D. (2018). Transnational Activities of Syrian Refugees in Turkey: Hindering or Supporting Integration. *International Migration*, 57(2), 268-282.
- Tomsic, M. & Deery, C. M. (2019). Creating “them” and “us”: The educational framing of picture books to teach about forced displacement and today’s “refugee crisis”. *History of Education Review*, 48(1), 46-60.
- Trapp, M. M. (2015). Already in America: Transnational Homemaking among Liberian Refugees. *Refuge: Canada’s Journal on Refugees*, 31(1), 31-41.
- Uluslararası Mülteci Hakları Derneği (2018). Hangi Ülkede Ne Kadar Mülteci Var? Web: <https://umhd.org.tr/> adresinden 10 Ekim 2024’te alınmıştır.
- Yang, S. (2022). “Like special oriental spices added into Western food”: An ecological study of an EFL student’s literacy autobiography and its pedagogical implications. *Tesol Journal*, 13(3), e660.
- Yu, H. (2012). Intercultural Competence in Technical Communication: A Working Definition and Review of Assessment Methods. *Technical Communication Quarterly*, 21(2).

**Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı:**

1. yazar katkı oranı: %60

2. yazar katkı oranı: %40

**Çıkar Çatışması Beyanı:**

Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

**Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı:**

Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

**Etik Kurul Onayı:**

Çalışma etik kurul izni gerektirmemektedir.

**Extended Abstract**

In the past decade, the Syrian refugee crisis has significantly impacted the political, economic, and social structures of numerous countries, with Germany emerging as a primary destination for asylum and resettlement for Syrian refugees. In this context, children's literature has become a vital tool for shaping young readers' perceptions of refugees and fostering empathy. Children's books in Germany have portrayed the lives of Syrian refugees, allowing for the sharing of diverse cultural experiences and supporting the development of positive attitudes toward multiculturalism. Given the capacity of children's literature to inform young readers about social responsibility, empathy, tolerance, and cultural awareness, examining books on Syrian refugees published in Germany is of great importance for evaluating the pedagogical value of such literature.

This study focuses on the representations of Syrian refugees in German children's literature, aiming to explore the reflections of the Syrian refugee crisis within the realm of children's literature. Among the works analyzed in this research are Ursel Scheffler's *Zafira - Ein Mädchen aus Syrien*, Peter Härtling's *Djadi, Flüchtlingsjunge*, Katrin Holle's *Amani, sieh nicht zurück!*, Paul Maar's *Neben mir ist noch Platz*, Uticha Marmon's *Mein Freund Salim*, and Kathrin Rohmann's *Apfelkuchen und Baklava*. These works prominently feature themes such as the trauma experienced by refugee characters, their adaptation processes, and their integration efforts into a new cultural environment, providing readers with a multi-dimensional perspective on the refugee experience. This study evaluates how children's literature addresses the refugee crisis for young readers, examining the pedagogical and cultural contributions of these books through transnational, intercultural, and translingual perspectives.

This study employs document analysis, a qualitative research method that involves systematically evaluating written materials deemed relevant to the research objective. In this context, selected works within German children's literature were systematically reviewed and analyzed. The books examined in this study primarily focus on the stories of Syrian refugee children, addressing the difficulties they face, their identity formation processes in a new country, and their efforts at social integration. Since the data are based on the content of the works, a content analysis was conducted to interpret the data, analyze the structure, and evaluate the symbolic features. The core analytical dimensions of this study are transnational, intercultural, and translingual perspectives.

The transnational perspective explains the efforts of migrant individuals to maintain their connections to their home countries while also adapting to their new societies. Syrian refugee children living in Germany strive to preserve familial, cultural, and religious ties to Syria, confronting the complexities of multiple identities that migration brings. The books highlight various ways in which these children attempt to preserve their bonds with their past and define themselves between two cultures.

The intercultural perspective examines interactions between individuals from different cultural backgrounds. Syrian refugee children adapt to a new culture through relationships with their German classmates and teachers in Germany, with cultural exchange and mutual learning becoming prominent aspects of this process. German children's literature presents the difficulties, support systems, and strategies these characters use to navigate cultural diversity during the adaptation process.

The translingual perspective addresses the ways individuals from diverse linguistic backgrounds establish communication despite language barriers. The characters in these books encounter language challenges as they learn German, but manage to communicate through gestures, facial expressions, drawings, and basic words. In this context, these books aim to instill interlingual communication skills in children by encouraging multilingualism, cultural diversity, and various modes of communication.

**Zafira - Ein Mädchen aus Syrien:** Written by Ursel Scheffler, this book tells the story of a young Syrian refugee named Zafira and her journey from Syria to Germany. The traumatic effects of the journey and the process of starting a new life in Germany are presented in an emotional narrative for young readers. From a transnational perspective, Zafira strives to preserve her family and cultural ties to Syria, while her intercultural interactions with her German classmates and teacher emphasize the bonds she forms in her new society.

**Djadi, Flüchtlingsjunge:** In this work by Peter Härtling, the story follows Djadi, a Syrian boy who builds a new life in Germany after a difficult journey. Djadi encounters language barriers and struggles with traumatic memories but gradually develops his German language skills, enabling him to express himself better. The book presents a translingual perspective by emphasizing Djadi's efforts to learn a new language and the support he receives from those around him.

**Amani, sieh nicht zurück!:** Written by Katrin Holle, this bilingual book in Arabic and German tells the story of Amani, a young girl who flees Syria and finds herself in Germany. This bilingual format supports linguistic diversity and reaches readers from various cultural backgrounds. Amani's adaptation to Germany underscores universal values such as peace and friendship alongside language and cultural adaptation.

**Neben mir ist noch Platz:** Paul Maar's book depicts the friendship between a Syrian refugee, Aischa, and her German classmate, Steffi. As a foreigner in German culture, Aischa initially struggles to express herself but gradually adapts to her new society with Steffi's help. The story highlights the importance of intercultural understanding and empathy, inspiring young readers to overcome prejudices.

**Mein Freund Salim:** This book by Uticha Marmon follows the friendship between Syrian refugee Salim and a German boy named Hannes. Salim faces language barriers but uses drawings to express himself, which provides a translingual perspective. Hannes learns about a new culture and develops empathy as he helps Salim navigate his challenges.

**Apfelkuchen und Baklava:** Kathrin Rohmann's book tells the story of Leila, a Syrian girl who migrates to Germany with only a walnut to remind her of her home. As Leila adapts to her new life with the support of her German friend Max, she gains confidence and forms intercultural bonds. The walnut symbolizes Leila's connection to Syria, emphasizing the significance of maintaining cultural ties.

This study evaluates the role of the representation of Syrian refugees in German children's literature in fostering empathy and cultural awareness. Children's literature provides young readers with opportunities to develop empathy for Syrian refugees, adopt a perspective free from prejudice in a multicultural society, and discover new ways of understanding diverse languages and cultures. Through these books, children learn about the challenges faced by individuals from different cultural backgrounds and become more aware of the importance of social acceptance. These literary works reflect the integration processes of migrant children, highlighting their resilience and adaptability, and present a positive model for a multicultural society. The portrayal of refugees in these works emphasizes empathy, tolerance, and cultural understanding, offering an essential message to young readers.

These books promote intercultural sensitivity, support the integration of translingual pedagogy into children's literature, and strengthen intercultural dialogue. Through the messages conveyed in children's literature, young generations are encouraged to adopt ideals of cultural awareness, tolerance, and coexistence in a multicultural society.

## TÜRKÇE DERSİ İÇİN ÇOKLU ORTAM TASARIMI GELİŞTİRİLMESİ VE DEĞERLENDİRİLMESİ\*

*Araştırma Makalesi*

Yasemin KURLU\*\* / Halil Ahmet KIRKKILIÇ\*\*\*

**Geliş Tarihi:** 12.06.2024 | **Kabul Tarihi:** 05.11.2024 | **Yayın Tarihi:** 23.12.2024

**Özet:** Araştırmada Türkçe dersi için çoklu ortam tasarımı geliştirilmesi ve değerlendirilmesi amaçlanmış ve “Türkçe dersi için çoklu ortam tasarımı geliştirme süreci nasıldır?”, “Türkçe, bilişim teknolojileri ve yazılım öğretmenleri, uzmanlar ve sekizinci sınıf öğrencilerine göre ‘Türkçe Dersi Çoklu Ortam Tasarımı’ nasıldır?” soruları cevaplanmıştır. Araştırma, karma yöntem araştırması uygulama biçimlerinden çok aşamalı karma desene göre tasarlanmış ve yürütülmüştür. Araştırmanın ilk aşamasında tasarım geliştirme süreçleri takip edilmiş, nitel veri toplanmış ve Türkçe Dersi Çoklu Ortam Tasarımı (TDÇOT) geliştirilmiştir. İkinci aşamada tasarımın pilot uygulaması gerçekleştirilmiş, öğrenci, uzman ve öğretmen görüşleri alınıp analiz edilmiş, elde edilen sonuçlardan hareketle TDÇOT tekrar düzenlenmiştir. Son aşamada Türkçe öğretmenleri, bilişim teknolojileri ve yazılım öğretmenleri ile uzmanlar tarafından TDÇOT değerlendirilmiştir. Araştırma örneklemi; nitel aşamada 22 öğrenci ve 15 uzman, nicel aşamada ise 78 Türkçe ve 28 bilişim teknolojileri ve yazılım öğretmeni olmak üzere 143 kişiden oluşmaktadır. Araştırmada veriler yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış görüşme formları, yapılandırılmamış gözlem ve “Eğitsel Yazılım Değerlendirme Formu” (EYDF) ile toplanmıştır. Nitel veriler içerik analizi, nicel veriler ise tanımlayıcı ve çıkarımsal istatistik tekniklerle çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda uzmanların ve öğrencilerin Türkçe öğretimi için hazırlanan TDÇOT’nin eğitsel, görsel tasarım, çoklu ortam, içerik, yönlendirme kurulum ve kullanım özelliklerine yönelik olumlu değerlendirmede buldukları belirlenmiştir. Bilişim teknolojileri ve yazılım öğretmenlerinin, eğitsel yazılım özellikleri bakımından TDÇOT’yi Türkçe öğretmenlerine göre daha yeterli buldukları sonucu elde edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Çoklu ortam tasarımı, dijital araçlar, eğitim teknolojileri, multimedya uygulamaları, Türkçe eğitimi.

## DEVELOPMENT AND EVALUATION OF MULTIMEDIA DESIGN FOR TURKISH LANGUAGE COURSE

*Research Article*

**Received:** 12.06.2024 | **Accepted:** 05.11.2024 | **Published:** 23.12.2024

**Abstract:** The present study aims to develop and evaluate multimedia design for Turkish course and answers the questions “What is the process of developing multimedia design for Turkish course like?”, “What is the ‘Turkish Course Multimedia Design’ according to Turkish and information technologies and software teachers, experts and eighth-grade students like?” The study was designed and conducted based on a multi-stage mixed-method study design. In the first stage of the study, design development processes were followed, qualitative data were collected, and the Turkish Course Multimedia Design (TCMD) was developed. In the second stage, the design was piloted, student, expert and teacher opinions were received and analyzed, and the TCMD was reorganized based on the results obtained. In the last stage, the TCMD was evaluated by Turkish and information technologies and software teachers and experts. The study sample consisted of 143 participants, including 22 students and 15 experts in the qualitative phase and 78 Turkish and 28 information technologies and software

\* Bu çalışma Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Prof. Dr. Halil Ahmet Kırkkılıç danışmanlığında hazırlanan doktora tezinden hareketle üretilmiştir.

\*\* Dr.; Lübnan Üniversitesi, Edebiyat ve İnsani Bilimler Fakültesi, Türkoloji Bölümü; [y.kurtlu@gmail.com](mailto:y.kurtlu@gmail.com)  
ID 0000-0002-1896-3767

\*\*\* Prof. Dr.; Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı; [akirkkilic@agri.edu.tr](mailto:akirkkilic@agri.edu.tr) ID 0000-0003-4543-4964



teachers in the quantitative phase. The data were obtained through unstructured and semi-structured interview forms, unstructured observation and the “Educational Software Evaluation Form” (ESAF). Qualitative data were analyzed using content analysis and quantitative data were analyzed using descriptive and inferential statistical techniques. The study revealed that both experts and students positively evaluated the TCMD prepared for Turkish language teaching based on its educational, visual design, multimedia, content, navigation setup and usage features. It was concluded that the information technologies and software teachers found the TCMD more adequate than the Turkish teachers in terms of educational software features.

**Keywords:** Digital tools, educational technologies, multimedia applications, multimedia design, Turkish education.

## Giriş

Bilişim teknolojisindeki gelişmeler toplumsal hayatta büyük bir dönüşümü gerektirmiş, bu dönüşüm kelebek etkisi yaratarak başta eğitim olmak üzere birçok alanı etkilemiştir. Özellikle bireylerin sahip olması gereken nitelikler değişmiştir. Günümüzde çevrim içi sınıflar, uzaktan eğitim, yapay zekâ uygulamaları, oyun tabanlı öğrenme tasarımları, animasyonlar, artırılmış gerçeklik uygulamaları söz konusu değişimin eğitime yansımalarıdır.

Eğitim teknolojisi eğitim süreçlerinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesini kapsayan bir süreçtir. Bireylerin öğrenmeleriyle ilgili problemlerin sistematik şekilde analiz edilmesi ve çözümler üretilmesi amacıyla insan gücünün ve bilgisinin, yöntem, teknik ve materyallerinin kullanılması, uygulanması, değerlendirilmesi ve yönetilmesini içeren karmaşık bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Sever, 2017; Yalın, 2014).

Eğitim teknolojisi iletişim, etkileşim, çevre, kültür, öğretim ve öğrenme üzerine şekillendirilmektedir (Spector, 2016). Eğitim teknolojisinin öğrenmeyi kolaylaştırma, aktif ve somut öğrenmeyi sağlama, aşamalı öğrenmenin temelini oluşturma, düşüncenin sürekli hâle getirilmesi, üretimin artırılması, farklı sınıf ve seviyelerde özel hedeflerin gerçekleştirilmesi gibi doğrudan faydalarının yanı sıra (Rıza, 1997) yaratıcılığı destekleme, öğretmen rolünü genişletme, fırsat eşitliği sağlama, motivasyonu artırma, eğitimi bireyselleştirme, serbest eğitim ve öğrenenlerin birincil veri kaynaklarına erişimini sağlama gibi dolaylı faydaları da bulunmaktadır. Eğitim teknolojisinin sınıf içi uygulamaları da öğretim teknolojisi olarak ifade edilmektedir. Öğretim teknolojisi de bilişim teknolojilerindeki hızlı değişim, sosyal ağlar, bilimsel gelişmeler, ihtiyaç duyulan bilgi ve becerilerin teknoloji tabanlı uygulamaları ve ortamları vurgulamasının bir (Kurtlu, 2021) sonucu olarak ortaya çıkmıştır.

## 1. Çoklu Ortam

1980-2000 yılları arasında etkileşimli video ve bilgisayar, İnternet, elektronik posta ve cep telefonu gibi sayısal teknolojiler kullanılarak görüntülerin işlenmesi kullanıcılarla etkileşimi kolaylaştırarak çoklu ortamlarla öğrenmeye zemin hazırlamıştır. Alan yazınında film, slayt, müzik, ışıklandırma gibi birkaç ortam özelliğinin eğitim ve eğlence amacıyla birleştirildiği, farklı ortam unsurlarının birlikte kullanıldığı, öğretimin merkezinde bilgisayarın bulunduğu ve birbirini tamamlayan kaynakların sunulduğu, öğrencilerin etkin kılındığı eğitsel uygulamalar (Brooks, 1997; Gülbahar, 2012; Kuzu, 2014; Schwartz & Beichner, 1999) çoklu ortam olarak tanımlanmaktadır. Çoklu ortam çift modlu, çift formatlı, çift kodlu ya da çift kanallı öğrenme şeklinde açıklanabilir. Çoklu ortam eğitim materyallerinin görsel ve sözlü

olarak sunulmasında kullanılan teknolojiyi ifade etmektedir. İnsanlar kelime ve resimlerin birlikte sunulduğu eğitim içeriğini daha iyi öğrenmektedir, (Mayer, 2005; Mayer, 2009; Mayer, 2015) düşüncesine dayanmaktadır.

### **1.1. Çoklu Ortamla Öğrenmenin Bilişsel Kuramı**

Bireylerin bilgi edinme süreçlerini, sözel ve görsel sembollerle birlikte sunulan bilgilerin daha iyi öğrenildiği tezine dayandırarak açıklayan çoklu ortam öğrenmenin bilişsel kuramına göre öğrenme, bireylerin deneyimleri sonucunda oluşan bilgi değişikliğidir. Kurama göre sözlü materyallere etkili görseller eklendiğinde bireyler daha iyi öğrenebilir. Çoklu ortam öğrenme kuramı “Sözel içeriklerin görsellerle verilmesi öğrenmeyi nasıl etkiler? Görselleri etkili kılan şey nedir? İnsanlar sözel içerikten ve görsellerden nasıl etkilenmektedir?” sorularını açıklamayı amaçlamıştır. Eğitim içeriğinin insan zihninin çalışma şekline uygun bir şekilde tasarlanması fikrini öne süren çoklu ortam öğrenmede sözel ve görsel olmak üzere insan zihninin iki bilgi işleme sistemi olduğu ileri sürülmektedir (Mayer, 2002; Mayer, 2009).

Çoklu ortam öğrenmenin bilişsel kuramına göre öğrenme insan zihnindeki duyuşsal, çalışan ve uzun süreli bellekte meydana gelen işlemler sonucunda gerçekleşmektedir. Sözel ve görsel uyarıcılar duyu organları aracılığıyla duyuşsal belleğe aktarıldıktan sonra duyuşsal bellekte kısa bir süre tutulmakta ve çalışan belleğe iletilmektedir. Yeni bilgiler çalışan bellekte dönüştürülüp uzun süreli bellekteki bilgilerle ilişkilendirilerek uzun süreli bellekte depolanmaktadır (Baddeley, 2005; Kuzu, 2014; Mayer, 2002; Mayer, 2009; Mayer & Moreno, 2002).

Çoklu ortam öğrenmenin bilişsel kuramı “ikili kanal, sınırlı kapasite ve aktif işleme” varsayımına dayanmaktadır. Görsel ve işitsel bilgilerin işlenmesi için insan zihninde iki kanal kullanıldığı düşüncesi iki kanal varsayımıyla açıklanmaktadır. Bilgi göz ile algılandığında zihinde görsel kanalda, kulak ile algılandığında ise işitsel kanalda işlenmektedir (Mayer, 2009). Çoklu ortam öğrenmenin bilişsel kuramı sınırlı kapasite varsayımına göre ise insan zihninde görsel ve işitsel kanalda işlenebilecek bilgi miktarı sınırlıdır. Bu nedenle çoklu ortam tasarımlarının bilişsel yükü artırmayacak şekilde tasarlanması gerekmektedir. Bilişsel yük insan zihninin kısa süreli bellekte bir seferde yapabileceği zihinsel işlem miktarıdır (Kuzu, 2014; Mayer, 2002; Mayer, 2009; Mayer & Moreno, 2002).

Çoklu ortam öğrenmenin bilişsel kuramında üçüncü varsayım aktif işlem varsayımdır. İnsanların deneyimlerini tutarlı zihinsel temsile dönüştürmesi için bilişsel sürece aktif olarak katılmaları gerekmektedir. Aktif işlem varsayımı dikkat çekme, bilgileri organize etme ve elde edilen bilgileri önceki bilgilerle bütünleştirme gibi süreçleri içermektedir (Mayer, 1997; Mayer, 2002; Mayer, 2009; Mayer & Moreno, 2002).

### **1.2. Çoklu Ortamla Öğrenmenin Tasarım İlkeleri**

Çoklu ortamların belirli ilkelere göre hazırlanması tasarımın amaçlarının gerçekleşmesinde önem arz etmektedir. Mayer (2009) çoklu ortamların hazırlanmasında gerekli 12 ilkedен söz etmiş ve bunları üç başlıkta açıklamıştır. Birincisi konu dışı işlemleri azaltma (tutarlılık, dikkat çekme, gereksizlik, mekânda ve zamanda yakınlık), ikincisi temel süreçleri yönetme

(parçalara bölme, ön alıştırma ve biçim) ve üçüncüsü üretici süreçleri geliştirmedir (çoklu ortam, kişiselleştirme, ses ve resim).

Çoklu ortamlarda içerikle uyumlu olmayan sözcük, resim, müzik, sözel ve görsel sembollerin bulunmaması (tutarlılık), önemli unsurların vurgulanması (dikkat çekme), birbiriyle ilgili sözel ve görsel unsurların daha yakın konumlandırılması (mekânda yakınlık), birbiriyle ilişkili sözel ve görsel unsurların eş zamanlı sunulması (zamansal yakınlık), sözlü metnin ve görsel unsurların birbiri ardınca verilmesi (gereksizlik) tasarımların etkisini artıran konu dışı işlemleri azaltma ilkeleri olarak tanımlanmıştır (Ateş Çobanoğlu, 2017; Kuzu, 2014; Mayer, 1999; Mayer, 2002; Mayer & Moreno, 2002; Moreno & Mayer, 1999).

Çoklu ortamlarda içeriğin parçalara bölünerek verilmesi (parçalara bölme), içerikle ilgili temel kavramların ve özelliklerin ön alışırtmalarla öğretilmesi (ön alıştırma), görsel unsurların ve anlatımın görsel unsurların ve metnin birlikte verilmesinden daha etkili olması (biçim) için tercih edilmesi temel süreçleri yönetme ilkeleri şeklinde açıklanmıştır (Ateş Çobanoğlu, 2017; Kuzu, 2014; Mayer, 1999; Moreno & Mayer, 1999; Moreno & Mayer 2007).

Metinlerin ve görsel unsurların birlikte sunulmasının sadece metinlerin sunulmasından (çoklu ortam), günlük dil kullanımının akademik dil kullanılmasından (bireyselleştirme), sözlü anlatımların insan sesiyle yapılmasının mekanik sesle yapılmasından (ses) daha fazla öğrenme sağlanması ve seslerin konuşmacının görüntüsüyle birlikte verilmesinin öğrenen üzerinde bölünmüş dikkat etkisi oluşturması (resim) üretici süreçleri geliştirme ilkeleri şeklinde tanımlanmıştır (Kuzu, 2014; Mayer, 2002; Mayer, 2009).

Son yıllarda yapılan araştırmalarda çoklu ortam tasarımlarıyla ilgili; rehberlik eşliğinde öğrenme, çözümlenmiş örnekler, iş birliği, kendi kendine açıklama, animasyon ve etkileşim, gezinme, site haritası, ön bilgi ve bilişsel olgunlaşma ilkeleri de alan yazınına kazandırılmıştır (Betrancourt, 2014; Jonassen vd., 2014; Jong, 2014; Kalyuga, 2014; Paas vd., 2014; Renkl, 2014; Rouet & Potelle, 2014; Roy & Chi, 2014; Shapiro, 2014).

Alan yazınında eğitimde çoklu ortam uygulamalarıyla ilgili birçok çalışmaya erişilmiştir. İşbirlikçi öğrenme yönetim sistemlerinin ve bilgisayar destekli dil öğrenme uygulamalarının öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini, motivasyonlarını ve öz-yeterlik duygularını geliştirdiği (Özkan, 2022), çoklu ortamların öğrencilerin akademik başarılarını ve motivasyonlarını artırdığı (Özerbaş ve Yalçınkaya, 2018) ve çoklu ortam uygulamalarıyla gerçekleştirilen Türkçe derslerinin öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini olumlu yönde etkilediği (Özonat, 2018) rapor edilmiştir. Alan yazınında dil öğretiminde okuma (Biancarosa & Griffiths, 2012; Yıldız, 2010), dinleme (Mendoza Coreas, 2018; Rassaei, 2017), konuşma (Mkdadi, 2019) ve yazma (Çıralı, 2014; Lim & Phua, 2019) becerilerine yönelik çoklu ortam uygulamalarının yapıldığı görülmektedir. Söz konusu çalışmalarda çoklu ortam uygulamalarının olumlu etkilerinin ortaya konulması, sanal ortamların kullanılmasıyla eğitimin sınırlarının genişlemesi farklı alan ve konularda çalışmaların yapılmasına zemin hazırlamıştır.

## 2. Araştırmanın Amacı

Araştırmada Türkçe dersi için çoklu ortam tasarımı geliştirilmesi ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorular cevaplanmıştır:

1. Türkçe dersi için çoklu ortam tasarımı geliştirme süreci nasıldır?
2. Türkçe öğretmenleri, bilişim teknolojileri ve yazılım öğretmenleri, uzmanlar ve sekizinci sınıf öğrencilerine göre “Türkçe Dersi Çoklu Ortam Tasarımı” nasıldır?

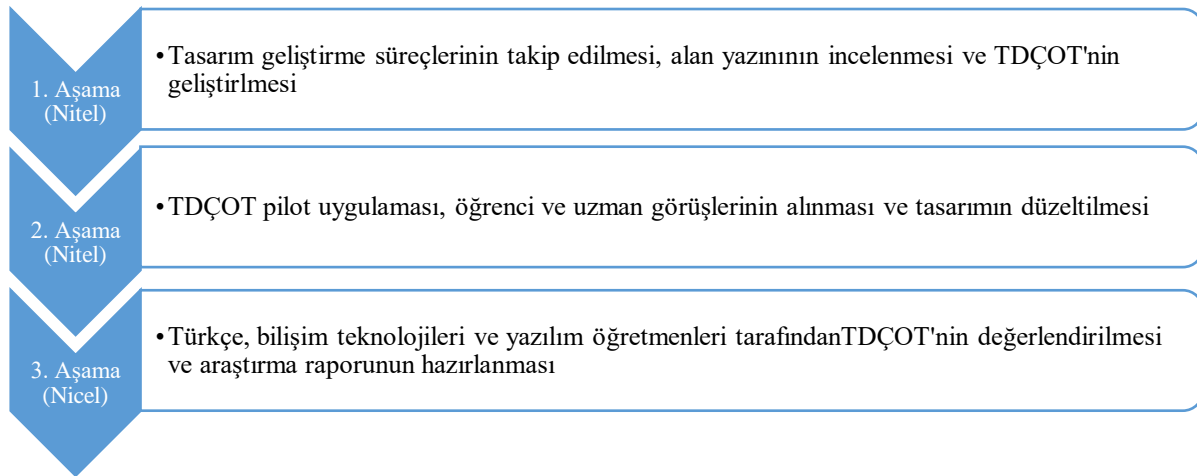
## 3. Yöntem

Araştırma karma yöntem araştırması uygulama biçimlerinden çok aşamalı karma desene göre tasarlanmış ve yürütülmüştür. “Çok aşamalı karma desen” bir uygulamanın “zaman içerisindeki başarısını değerlendirmek” amacıyla yürütülen çalışmalarda kullanılmaktadır (Creswell, 2017). Çok aşamalı karma desende birbiri ardınca gerçekleştirilen çalışmalar birbirini desteklemektedir (Creswell & Plano Clark, 2014). Bu araştırma birbiri ardınca sıralanan birkaç aşamadan oluşması, nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanılması, nitel ve nicel verilerin karşılaştırılması nedeniyle çok aşamalı karma desene göre planlanmıştır.

Araştırmanın ilk aşamasında tasarım geliştirme süreçleri takip edilmiş, nitel veriler toplanmış ve “Türkçe Dersi Çoklu Ortam Tasarımı” (TDÇOT) geliştirilmiştir. İkinci aşamada çoklu ortam tasarımının pilot uygulaması gerçekleştirilmiş, uzman ve öğrenci görüşleri alınıp analiz edilmiş, sonuçlardan hareketle TDÇOT düzenlenmiştir. Son aşamada Türkçe ile bilişim teknolojileri ve yazılım öğretmenleri tarafından TDÇOT değerlendirilmiştir. Araştırma süreci şekil 1’de açıklanmıştır:

### Şekil 1

#### Çok Aşamalı Karma Desen Araştırma Süreci



### 3.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu çok aşamalı karma yöntem örnekleme (Baki ve Gökçek, 2012) ile belirlenmiştir. Araştırmada ilk olarak amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile çoklu ortam tasarımı ve Türkçe ders içeriği alan yazını incelenmiş ve değerlendirilmiştir. İkinci aşamada uygun örnekleme yöntemiyle çoklu ortam tasarımının pilot uygulamasının

yapılacağı çalışma grubu belirlenmiştir. Son aşamasında ise TDCOT'nin değerlendirilmesi için amaçlı örnekleme yapılarak Türkçe, bilişim teknolojileri ve yazılım öğretmenleri, alan uzmanları ve öğrenciler belirlenmiştir. 2017-2018 eğitim-öğretim yılında uygulanan araştırmanın çalışma grubu nitel aşamada 22 öğrenci ve 15 uzman, nicel aşamada ise 78 Türkçe ve 28 bilişim teknolojileri ve yazılım öğretmeni olmak üzere 143 kişiden oluşmaktadır.

### 3.2. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış görüşme formları ve “Eğitsel Yazılım Değerlendirme Formu” (EYDF) kullanılmıştır. Araştırmada pilot uygulama gerçekleştirdikten sonra öğrencilerin tasarıma ilişkin görüşleri “Öğrenci Görüşme Formu” ile toplanmıştır. Araştırmada eski Türk edebiyatı, Türkçe eğitimi, eğitim bilimleri, eğitsel yazılım geliştirme ve bilgisayar programcılığı uzmanları TDCOT'yi incelemiş ve uzmanların tasarıma ilişkin görüşleri “Yarı Yapılandırılmış Uzman Görüşme Formu” ile toplanmıştır. Her iki görüşme formunun hazırlanmasında araştırmanın danışma grubundan görüş alınmış ve uzman görüşleri doğrultusunda formlar düzenlenmiştir.

Araştırmada bir Türkçe eğitimi uzmanı tarafından tasarımın içeriği, uygulama ortamı ve öğrenci tepkilerine yönelik yapılandırılmamış gözlem yapılmıştır. Gözlemci tasarımın uygulama sürecine katılmış ve gözlemlerini kaydetmiştir.

Araştırmanın nicel aşamasında TDCOT'nin değerlendirilmesi için Ateş (2011) tarafından geliştirilen “Eğitsel Yazılım Değerlendirme Formu” (EYDF) kullanılmıştır. EYDF “eğitsel özellikler”, “görsel tasarım özellikleri”, “çoklu ortam özellikleri”, “içerik”, “yönlendirme ve yardım”, “kurulum ve kullanım özellikleri” olmak üzere 6 alt boyutta 50 maddeden oluşmaktadır. Maddeler “gözlenmedi” (0), “zayıf” (1), “orta” (2) “iyi” (3) ve “çok iyi” (4) şeklinde puanlanmaktadır. EYDF'den alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan 200'dür. EYDF'nin kapsam geçerliği çalışmaları ve güvenilirlik analizleri Lawshe tekniğiyle gerçekleştirilmiş ve Kapsam Geçerliği İndeksi (KGI) 0,89 bulunmuştur. Dolayısıyla EYDF'nin ölçülmesi amaçlanan özellikleri ölçme gücüne sahip olduğu (Lawshe, 1975) ifade edilebilir. Formun puanlayıcı güvenilirliği (inter-rater reliability) de 0,81'dir. Bu değer puanlayıcıların ölçeğe verdikleri puanlar arasında uyum olduğunu göstermektedir (Cohen vd., 1996). Bu araştırmada bilgisayar ve Türkçe öğretmenlerinden oluşan 106 kişilik gruba TDCOT tanıtılmış ve sonrasında EYDF ile değerlendirme yapmaları istenmiştir. Veriler analiz edilmiş ve EYDF iç tutarlılık katsayısı  $\alpha = ,953$ , Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ,760, Spearman-Brown değeri  $r = ,864$ , Gutman Split-Half değeri  $r = ,818$ , iki yarı güvenilirlik değeri de ,841 bulunmuştur. Bu bilgilerden hareketle EYDF'de yer alan maddelerin kavramsal yapıyı tutarlı bir şekilde ölçtüğü, her bir maddenin diğer maddeler tarafından tahmin edilebildiği ve ölçeğin güvenilirlik düzeyinin yüksek olduğu söylenebilir.

### 3.3. Verilerin Analizi

Araştırmada nitel veriler içerik analizi, nicel veriler ise tanımlayıcı ve çıkarımsal istatistik teknikleriyle çözümlenmiştir. Araştırmada öğrenci ve uzman görüşleri, gözlemci notları içerik analiziyle incelenmiştir. İçerik analizinde temalar ve kodlar oluşturulmuş, bulgular frekans

tablolarıyla gösterilmiştir. İçerik analizi iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı gerçekleştirilmiş ve kodlarla temaların tutarlılığı incelenmiştir. Nitel verilerin çözümlenmesinde içerik analizinin tercih edilmesinin nedeni yazılı olan veya olmayan derin anlamsal yapıyı keşfetmektir (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Nicel verileri özetlemek, organize etmek ve düzenlemek için de betimsel istatistiki yöntemler, verileri kullanarak araştırma sorusunu açıklamak amacıyla da çıkarımsal istatistiki yöntemler tercih edilmiştir (Bilgin, 2024).

## 4. Bulgular

### 4.1. Birinci Araştırma Sorusu ile İlgili Bulgular

Araştırmada ilk olarak “Yazılım hangi amacı gerçekleştirmek için hazırlanacak?” sorusu cevaplanmıştır. Yazılımın amacı öğrencilerin, eski Türk edebiyatı metinleriyle desteklenen Türkçe dersi 7. sınıf zaman ve mekân teması kazanımlarını dijital ders içeriğiyle edinmelerini sağlayacak eğitsel bir yazılım geliştirmektir.

TDÇOT'nin genel amacı, hedef grup, grup özellikleri ve öğrenci kazanımları belirlenerek içerik ve içeriğin sunumu için hazırlanan etkinliklerin ders programlarına uygunluğunu incelemektir. Değerlendirme yapmak ve öğrenme eksikliklerini gidermek için sorular, dönüt ve düzeltme etkinlikleri planlanmış ve hazırlanmıştır. Tasarım basit, sade ve anlaşılır; konu alanıyla ilgili doğru, gerçek, güncel ve gerçek hayatı yansıtan; önemli ve özet bilgileri içerecek şekilde tasarlanmıştır. Tasarım öğeleri öğrencilerin pedagojik özelliklerine uygun, öğrenci ve uygulayıcılar tarafından kolay kullanılabilir bir şekilde, birçok defa ve çoklu gruplarda kullanılabilir, güncellenebilir ve geliştirilebilir şekilde tasarlanmıştır. Konu alanının önemli noktalarını öne çıkaran, kullanışlı, pratik, dikkat çekici, estetik ve yaratıcı düşünceyi destekleyici bir tasarım hazırlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca bilişsel yükü dikkat çeken, konu dışı bilişsel yükü azaltan, kullanıcı denetimini üst düzeye çıkaran ve ekonomik açıdan uygun bir tasarım hazırlanması için gerekli önlemler alınmıştır. TDÇOT'nin öğretmen rolü olmayan fakat içeriğin öğrencilere aktarılmasını sağlayan “özel öğretici yazılım” olarak tasarlanması amaçlanmıştır.

“Türkçe Dersi Öğretim Programı”na uygun olarak hazırlanan TDÇOT, eski Türk edebiyatı metinleriyle desteklenmiştir. Tasarımda öğrencilerin zihninde şemalar oluşturacak etkinliklere yer verilerek ve yüksek öge etkileşimi sağlanarak bilişsel yük azaltılmıştır. Tasarımda kazanımlarla tasarım öğeleri eşleştirilmiş ve etkili bilişsel yük artırılmıştır. Çözümlü örnek etkinlikler verilerek çözülmüş örnek etkisi oluşturulmuştur. Bölünmüş dikkat etkisini ortadan kaldırmak için metinler web sayfası şeklinde verilmiş, hazırlık çalışmaları ve değerlendirme sorularının cevapları tıklanınca yan yana görünecek şekilde düzenlenmiştir. Kısa süreli belleğin görsel ve işitsel kanalının aktif kullanımının sağlanması için içerik hem görsel hem de sesli tasarlanarak çoklu kanal etkisi oluşturulmaya çalışılmıştır. Tasarımda gereksiz bilgiler uzman incelemeleriyle aşılmaya çalışılmış, konu uzmanlığı ters tepme etkisini ortadan kaldırmak için tasarım öğretmen rehberliğinde veya yönlendirme olmaksızın kullanılabilir şekilde hazırlanmıştır. Çözülmüş örneklerin ters tepme etkisini ortadan kaldırmak için örnek etkinlikler çözülmeyen diğer etkinliklere geçebilmeye olanak sağlanmıştır. Tasarım bileşenlerinin orta zorlukta ve belirli bir oranda karmaşık olmasına dikkat edilmiştir. Öge

etkileşimi ne çok yüksek ne de çok düşük olacak şekilde bir tasarım yapılmıştır. Bunun için TDÇOT’de yer alan her bir metin ayrı bir modül şeklinde tasarlanmış ve tasarım hazırlanırken Lee ve Owens’ın (2004) beş aşamalı tasarım süreci dikkate alınmıştır.

**İhtiyaç analizi:** TDÇOT için “gereksinim analizi” ve “ön-son analiz” olmak üzere iki aşamada ihtiyaç analizi gerçekleştirilmiştir. Tasarım fikri araştırmanın danışma grubu tarafından tartışılmış, analiz planı hazırlanarak doküman incelemesi yapılmış ve analiz sonuçları değerlendirilerek gereksinimler belirlenmiştir.

**Hedef grup:** Tasarımın hedef grubu yedinci sınıf ortaokul öğrencileridir. Grubun belirlenmesinde teknolojiye yönelik ilgi, motivasyon, araştırmaya katılım, sosyokültürel özellikler ve eğitim açısından Türkiye’nin genel yapısını yansıtmaya kriterleri dikkate alınmıştır.

**Teknoloji analizi:** Okullardaki teknik altyapı ve öğrencilerin teknoloji kullanımına ilişkin bilgi düzeyleri incelenmiş ve tasarımın teknik özellikleri belirlenmiştir.

**Tasarım süreci, tasarım ekibi ve görev dağılımı:** Araştırmada konu alanı uzmanları, eğitsel yazılım geliştirme uzmanları, bilgisayar programcıları, eğitim bilim uzmanı, ressam, spiker ve tonmaysterden oluşan tasarım ekibi belirlenmiştir. Tasarım geliştirme süreci zaman çizelgesi hazırlanmış ve tasarım ekibinin görev dağılımı yapılmıştır.

**Tasarım geliştirme standartları:** Öğretim yaklaşımları, çoklu ortam tasarımı geliştirme ilkeleri ve eğitim programları dikkate alınarak tasarımın geliştirilmesinde uyulacak standartlar belirlenmiştir.

**Tasarım süreci:** Amaç ve kazanımlara uygun ders içerikleri hazırlanmış, içerik çalışma yapraklarına aktarılmış ve görseller, sesler, videolar gibi öğelerle desteklenerek bilgisayar diline dönüştürülmüştür. Prototipi hazırlanan TDÇOT tasarım ekibi tarafından incelenmiş ve tasarımda köklü değişiklikler yapılmıştır.

#### 4.1.1. Tasarım Öğeleri ve Özellikleri

Tasarımda bir araya getirilecek ortamlar ve içerik belirlenmiş, içeriğin akış şeması oluşturularak tasarım öğelerinin etkileşimi planlanmıştır. Yazılım geliştirme araçlarından hangilerinin kullanılacağına karar verilmiş, maliyet hesabı yapılmıştır. Yayılabilir, kullanışlı, kişiselleştirilebilir, standartlaştırılmış dosya biçimlerinin ve ses dosyalarının kolayca kullanılabilmesi, video işlemeye ve oynatmaya imkân veren yazarlık dili tercih edilmiştir.

TDÇOT temelde HTML5, JavaScript, CSS (Cascading Style Sheets), JQuery, Dil, Kütüphane ve teknolojileri kullanılarak hazırlanmıştır. Tasarımın programlama sürecinde Visual Studio, notepad++ ve Atom programları kullanılmıştır. Yazılımdaki tüm tasarım ve şablonlar Adobe Photoshop ve Adobe Illustrator programlarıyla oluşturulmuştur. Ayrıca yazılımın tanıtım videosu Vegas Pro programıyla hazırlanmıştır. Oluşturulan sistem client tabanlı, tüm yönetim ve kontrolün kullanıcılara bırakıldığı bireysel öğrenme materyali olarak tasarlanmıştır. Sistemin herhangi bir bilgisayarda çalışabilmesi ve herhangi external (harici) bir programa ihtiyaç duymaması için kullanılan teknolojiler minimum düzeyde tutulmuş, ASP.NET MVC gibi kullanım sürecini kolaylaştıracak ancak kullanıcıların sisteme local ve offline giriş yapabilmeleri için harici bir programa ihtiyaç duyacağı teknoloji ve dillerden kaçınılmıştır.

TDÇOT’de hedef grubun dikkatini canlı tutma, öğrencileri güdüleme, anlaşılması zor içeriklerin anlaşılmasını kolaylaştırma ve soyut kavramları somutlaştırma gibi nedenlerle görsel tasarım öğeleri kullanılmıştır. Tasarımda daha çok basılı materyaller ve dijital üretim yöntemiyle elde edilen görseller tercih edilmiştir. Görsel öğeler TDÇOT’ye yerleştirilirken ekranda gözün hareket yönü dikkate alınmıştır. Aynı duyuya hitap eden çoklu ortam öğelerinin sunumunda öncelik sonralık ilişkisi/hiyerarşi oluşturulmuş, tasarıma önce metinler sonra görseller yerleştirilmiş ve böylece bölünmüş dikkat etkisinin önüne geçilmiştir. Tasarımda nokta, çizgi, renk, doku, şekil, form gibi tasarım unsurları kullanılmıştır.

TDÇOT’nin hiyerarşik düzeni vurguyu artırmak için görsel öğenin büyütülmesi, canlı renklerle verilmesi, görsel imajların birbiriyle orantılı hâle getirilmesi gibi etkileşim özelliklerine göre tasarlanmıştır. Tasarımın ana sayfasında flu arka plan üzerinde net bir saat görüntüsü ve metin ibarelerinin yer alması, üzerine gidilince ibarelerin büyümesi ve alt seçeneklerin açılması orantı, hiyerarşi ve vurguyla oluşturulan bir kompozisyonudur. İçerik öğeleri benzer şekilde ve sayıda tasarlanarak ritim oluşturulmaya çalışılmıştır. Ekran tasarımı öğrenme ve algılamayı kolaylaştıracak şekilde arka planı nötr renkler, önemli tasarım öğeleri ana ve ara renkler kullanılarak tasarlanmıştır. Tasarımın arka planında soğuk renkler kullanılırken öğrenmede şekli oluşturan unsurların tasarımında sıcak renkler tercih edilmiştir.

TDÇOT’nin tasarımında hedef kitlenin seviyesine uygun ve mesajların anlaşılmasını kolaylaştıran yazı fontları tercih edilmiştir. Dikkat çekmek, mesajın anlaşılmasını sağlamak için fotoğraf, afiş, resim, grafik, video ve tablolar gibi görsel unsurlar kullanılmış ve daha çok gerçek görseller tercih edilmiştir. Metinler düz, soldan sağa ve sola yaslı bir şekilde düzenlenmiş; görseller ise metnin içeriğiyle paralel olarak yatay ve dikey olarak yerleştirilmiştir. Tasarımda boşluklar pozitif ve negatif olmak üzere iki şekilde kullanılmıştır.

Tasarımda kullanıcı denetimi ana menü, yön tuşları, onay kutuları, eşleştirme, doğru yanlış seçenekleriyle sağlanmaktadır. Ayrıca kullanıcıların metin kutularına veri girebilmesi, bu verileri paylaşabilmeleri ve sürükleyip bırak etkinlikleri de etkileşim unsurlarıdır. TDÇOT’nin grafiksel arayüz tasarımında şekil zemin ilişkisi, yakınlık, süreklilik, tamamlama ve benzerlik ilkeleri dikkate alınmıştır. Tasarımda simgesel ve metin tabanlı kullanıcı denetimini sağlayan tasarım öğeleri kullanılmıştır.

TDÇOT’de özellikle ana ekran kısmında açılır (pop-up) menü, metinler ve etkinlikler kısmında ise aşağı doğru çekilen (pull-down) menü tercih edilmiştir. Alt menüde ekranın sol tarafında kullanıcı işlemlerinin uygulanması ve denetimlerin kullanılmasını sağlayan düğmeler/butonlar bulunmaktadır. Tasarımda tamamen aktif içerik kullanılmış, metinler seslendirilmiş ancak anlatıcı sesine yer verilmemiştir.

TDÇOT’de yazılı tasarım öğelerine yer verilmiş, bunlar görsel ve seslerle etkili hâle getirilmeye çalışılmıştır. Tasarımda yazılı öğeler temel bilgi aracı olarak kullanılmış ve yazılı öğeler font, punto, satır aralığı, sayfa yapısı, büyük-küçük harf kullanımı, şekil- zemin ilişkisi bakımından standart hâle getirilmiştir.



#### 4.1.2. TDÇOT ve İçeriği

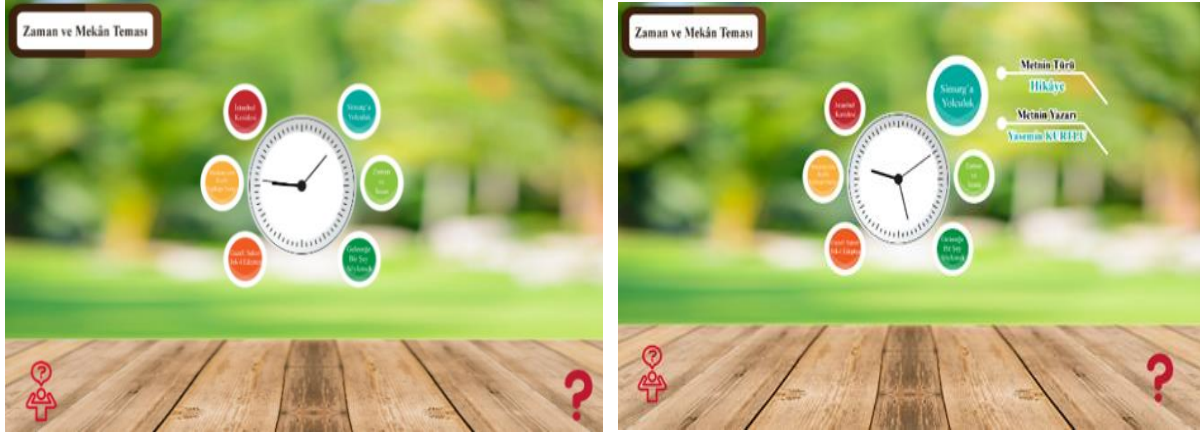
Tasarımda içerik unsurları öğrenme amaçları çerçevesinde bir araya getirilmiştir. Bir dinleme, üç okuma ve iki de serbest okuma metni olmak üzere “Simurg’a Yolculuk”, “Zaman ve İnsan”, “Geleceğe Bir Şey Söylemek”, “Sakın Tek-i Edepten” (gazel), “Medeniyetin Kalbi Topkapı Sarayı” ve “İstanbul Kasidesi” adlı metinler tasarıma yerleştirilmiştir. Tasarımda altı hazırlık çalışması, dört dinleme, on beş okuma/anlama, dört konuşma, altı yazma, dört dil bilgisi ve on altı eski Türk edebiyatı etkinliği olmak üzere toplam elli beş etkinlik ve on dokuz değerlendirme sorusu bulunmaktadır.

Metinler okunabilirlik ilkeleri ve hedef grubun hazırbulunuşluk düzeyleri dikkate alınarak seçilmiş ve yazılmıştır. Türkçe eğitimi ve eski Türk edebiyatı alan yazını taranmış, Türkçe dersi zaman ve mekân temasına ve metin seçiminde dikkat edilmesi gereken kriterlere uygun aday metinler tespit edilmiştir. “Simurg’a Yolculuk”, “Zaman ve İnsan”, “Geleceğe Bir Şey Söylemek” ve “Medeniyetin Kalbi Topkapı Sarayı” metinleri araştırmacı tarafından yazılmıştır. “Sakın Tek-i Edepten” ve “İstanbul Kasidesi” metinleri ise otantik metin olarak kullanılmıştır. Eski Türk edebiyatı eserlerinden seçilen şiir bölümleri bu metinlere anlama uygun bir şekilde yerleştirilmiştir. Metinler yazılırken okunabilirlik ilkeleri, Millî Eğitim Bakanlığının açıkladığı metin seçme kriterleri, sözcük sayısının hedef düzeye uygunluğu, cümle uzunluğu, sözcük sıklığı, sözcük uzunluğu, somut soyut ifadelerin kullanımı gibi bir dizi kriter dikkate alınmıştır. Ayrıca metinler millî ve manevi değerlere, anayasa ve kanunlara, Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın genel ve özel amaçlarına uygun şekilde hazırlanmıştır. İki Türkçe öğretmeni tarafından dil bilgisi, cümle uzunlukları, anlatımda duruluk, hedef kitleye uygunluk açısından incelenen metinlerde bu aşamada köklü düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca metinler eski Türk edebiyatı (3 kişi), Türkçe eğitimi (5 kişi), eğitim bilimleri (3 kişi) alanı uzmanları tarafından kendilerine sunulan ilkeler (okunabilirlik ve metin seçme kriterleri) doğrultusunda incelenmiş ve uzman görüşlerinin tutarlılığı belirlenmiştir. Metinler 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden seçilen 9 kişilik bir öğrenci grubuna okutulmuş, öğrencilerden anlamını bilmedikleri kelime ve kelime gruplarının altını çizmeleri istenmiştir. Metinlerin anlamlandırmasını kolaylaştırmak için bu kelime ve kelime gruplarının anlamları, tasarımda açılır kapanır menü şeklinde verilmiştir. Metinler profesyonel bir sunucu tarafından seslendirilmiş ve ses uzmanı tarafından montajlanmıştır. Metinlerde fon olarak klasik Türk müziği eserleri kullanılmıştır (Hatipoğlu, 2014, parça 11; Yahya Kaçar, 2014, parça 1).

TDÇOT herhangi bir program gerektirmeden internet aracılığıyla veya yedek hafızadan “Google Chrome Web Tarayıcısı” yüklü herhangi bir bilgisayara yüklenebilir ve çalıştırılabilir niteliktedir. Tasarımın ana sayfası Şekil 2’de gösterilmiştir.

**Şekil 2**

*TDÇOT'nin Ana Sayfası*



Tasarımın ana sayfasında bir saat görüntüsü çevresinde okuma parçaları bulunmaktadır. Saat programın açıldığı saati göstermekte ve çalışmaktadır. Ana ekranın sol üst köşesinde tasarımda işlenecek ana tema yer almaktadır. Her bir metin altında açılır kapanır menüler bulunmaktadır. Ekranın sağ alt köşesindeki ikon tıklandığında “yardım” menüsü, sol alt köşedeki ikon tıklandığında ise “kaynakça” bölümü açılmaktadır.

Araştırmada sadece TDÇOT'deki “Simurg’a Yolculuk” metninin tasarımından bazı bölümler açıklanmıştır. Metin amaç ve kazanımlar, hazırlık çalışmaları, metni oku, yazarlar, bilgi ve etkinlikler menülerinden oluşmaktadır. Metnin ana sayfasında her biri farklı renkle gösterilen beş bölüm yer almaktadır. Metnin ana sayfası, amaç ve kazanımları Şekil 3’te gösterilmiştir.

**Şekil 3**

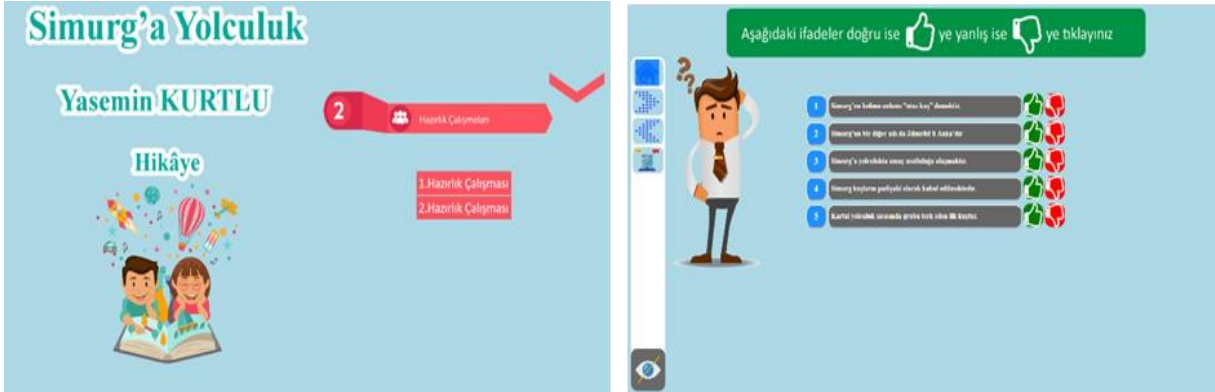
*“Simurg’a Yolculuk” Metni Amaç ve Kazanımlar*

Okuma	Kazanım	Yazma	Dil Bilgisi	Edebiyat
1. Okuma Kuralları Eğilimleri 1.1. Okuma kuralları okunur. 1.2. Okuma kuralları okunur. 1.3. Okuma kuralları okunur. 1.4. Okuma kuralları okunur. 1.5. Okuma kuralları okunur.	1. Okuma Kuralları Eğilimleri 1.1. Okuma kuralları okunur. 1.2. Okuma kuralları okunur. 1.3. Okuma kuralları okunur. 1.4. Okuma kuralları okunur. 1.5. Okuma kuralları okunur.	1. Yazma Kuralları Eğilimleri 1.1. Yazma kuralları okunur. 1.2. Yazma kuralları okunur. 1.3. Yazma kuralları okunur. 1.4. Yazma kuralları okunur. 1.5. Yazma kuralları okunur.	1. Dil Bilgisi Eğilimleri 1.1. Dil bilgisi okunur. 1.2. Dil bilgisi okunur. 1.3. Dil bilgisi okunur. 1.4. Dil bilgisi okunur. 1.5. Dil bilgisi okunur.	1. Okuma Metni Anlama ve Çözümleme 1.1. Okuma metni anlama ve çözümleme. 1.2. Okuma metni anlama ve çözümleme. 1.3. Okuma metni anlama ve çözümleme. 1.4. Okuma metni anlama ve çözümleme. 1.5. Okuma metni anlama ve çözümleme.
2. Okuma Metni Anlama ve Çözümleme 2.1. Okuma metni anlama ve çözümleme. 2.2. Okuma metni anlama ve çözümleme. 2.3. Okuma metni anlama ve çözümleme. 2.4. Okuma metni anlama ve çözümleme. 2.5. Okuma metni anlama ve çözümleme.	2. Okuma Metni Anlama ve Çözümleme 2.1. Okuma metni anlama ve çözümleme. 2.2. Okuma metni anlama ve çözümleme. 2.3. Okuma metni anlama ve çözümleme. 2.4. Okuma metni anlama ve çözümleme. 2.5. Okuma metni anlama ve çözümleme.	2. Yazma Metni Anlama ve Çözümleme 2.1. Yazma metni anlama ve çözümleme. 2.2. Yazma metni anlama ve çözümleme. 2.3. Yazma metni anlama ve çözümleme. 2.4. Yazma metni anlama ve çözümleme. 2.5. Yazma metni anlama ve çözümleme.	2. Dil Bilgisi Eğilimleri 2.1. Dil bilgisi okunur. 2.2. Dil bilgisi okunur. 2.3. Dil bilgisi okunur. 2.4. Dil bilgisi okunur. 2.5. Dil bilgisi okunur.	2. Okuma Metni Anlama ve Çözümleme 2.1. Okuma metni anlama ve çözümleme. 2.2. Okuma metni anlama ve çözümleme. 2.3. Okuma metni anlama ve çözümleme. 2.4. Okuma metni anlama ve çözümleme. 2.5. Okuma metni anlama ve çözümleme.
3. Okuma Metni Anlama ve Çözümleme 3.1. Okuma metni anlama ve çözümleme. 3.2. Okuma metni anlama ve çözümleme. 3.3. Okuma metni anlama ve çözümleme. 3.4. Okuma metni anlama ve çözümleme. 3.5. Okuma metni anlama ve çözümleme.	3. Okuma Metni Anlama ve Çözümleme 3.1. Okuma metni anlama ve çözümleme. 3.2. Okuma metni anlama ve çözümleme. 3.3. Okuma metni anlama ve çözümleme. 3.4. Okuma metni anlama ve çözümleme. 3.5. Okuma metni anlama ve çözümleme.	3. Yazma Metni Anlama ve Çözümleme 3.1. Yazma metni anlama ve çözümleme. 3.2. Yazma metni anlama ve çözümleme. 3.3. Yazma metni anlama ve çözümleme. 3.4. Yazma metni anlama ve çözümleme. 3.5. Yazma metni anlama ve çözümleme.	3. Dil Bilgisi Eğilimleri 3.1. Dil bilgisi okunur. 3.2. Dil bilgisi okunur. 3.3. Dil bilgisi okunur. 3.4. Dil bilgisi okunur. 3.5. Dil bilgisi okunur.	3. Okuma Metni Anlama ve Çözümleme 3.1. Okuma metni anlama ve çözümleme. 3.2. Okuma metni anlama ve çözümleme. 3.3. Okuma metni anlama ve çözümleme. 3.4. Okuma metni anlama ve çözümleme. 3.5. Okuma metni anlama ve çözümleme.
4. Okuma Metni Anlama ve Çözümleme 4.1. Okuma metni anlama ve çözümleme. 4.2. Okuma metni anlama ve çözümleme. 4.3. Okuma metni anlama ve çözümleme. 4.4. Okuma metni anlama ve çözümleme. 4.5. Okuma metni anlama ve çözümleme.	4. Okuma Metni Anlama ve Çözümleme 4.1. Okuma metni anlama ve çözümleme. 4.2. Okuma metni anlama ve çözümleme. 4.3. Okuma metni anlama ve çözümleme. 4.4. Okuma metni anlama ve çözümleme. 4.5. Okuma metni anlama ve çözümleme.	4. Yazma Metni Anlama ve Çözümleme 4.1. Yazma metni anlama ve çözümleme. 4.2. Yazma metni anlama ve çözümleme. 4.3. Yazma metni anlama ve çözümleme. 4.4. Yazma metni anlama ve çözümleme. 4.5. Yazma metni anlama ve çözümleme.	4. Dil Bilgisi Eğilimleri 4.1. Dil bilgisi okunur. 4.2. Dil bilgisi okunur. 4.3. Dil bilgisi okunur. 4.4. Dil bilgisi okunur. 4.5. Dil bilgisi okunur.	4. Okuma Metni Anlama ve Çözümleme 4.1. Okuma metni anlama ve çözümleme. 4.2. Okuma metni anlama ve çözümleme. 4.3. Okuma metni anlama ve çözümleme. 4.4. Okuma metni anlama ve çözümleme. 4.5. Okuma metni anlama ve çözümleme.
5. Okuma Metni Anlama ve Çözümleme 5.1. Okuma metni anlama ve çözümleme. 5.2. Okuma metni anlama ve çözümleme. 5.3. Okuma metni anlama ve çözümleme. 5.4. Okuma metni anlama ve çözümleme. 5.5. Okuma metni anlama ve çözümleme.	5. Okuma Metni Anlama ve Çözümleme 5.1. Okuma metni anlama ve çözümleme. 5.2. Okuma metni anlama ve çözümleme. 5.3. Okuma metni anlama ve çözümleme. 5.4. Okuma metni anlama ve çözümleme. 5.5. Okuma metni anlama ve çözümleme.	5. Yazma Metni Anlama ve Çözümleme 5.1. Yazma metni anlama ve çözümleme. 5.2. Yazma metni anlama ve çözümleme. 5.3. Yazma metni anlama ve çözümleme. 5.4. Yazma metni anlama ve çözümleme. 5.5. Yazma metni anlama ve çözümleme.	5. Dil Bilgisi Eğilimleri 5.1. Dil bilgisi okunur. 5.2. Dil bilgisi okunur. 5.3. Dil bilgisi okunur. 5.4. Dil bilgisi okunur. 5.5. Dil bilgisi okunur.	5. Okuma Metni Anlama ve Çözümleme 5.1. Okuma metni anlama ve çözümleme. 5.2. Okuma metni anlama ve çözümleme. 5.3. Okuma metni anlama ve çözümleme. 5.4. Okuma metni anlama ve çözümleme. 5.5. Okuma metni anlama ve çözümleme.

“Simurg’a Yolculuk” metninde Türkçe dersi okuma, konuşma, yazma ve dil bilgisi becerileri ve eski Türk edebiyatına yönelik amaç ve kazanımlar yer almaktadır. Metnin hazırlık çalışmaları ana ekranı ve hazırlık çalışması Şekil 4’te gösterilmiştir.

#### Şekil 4

“Simurg’a Yolculuk” Metni Hazırlık Çalışmaları Ana Ekranı ve Hazırlık Çalışması

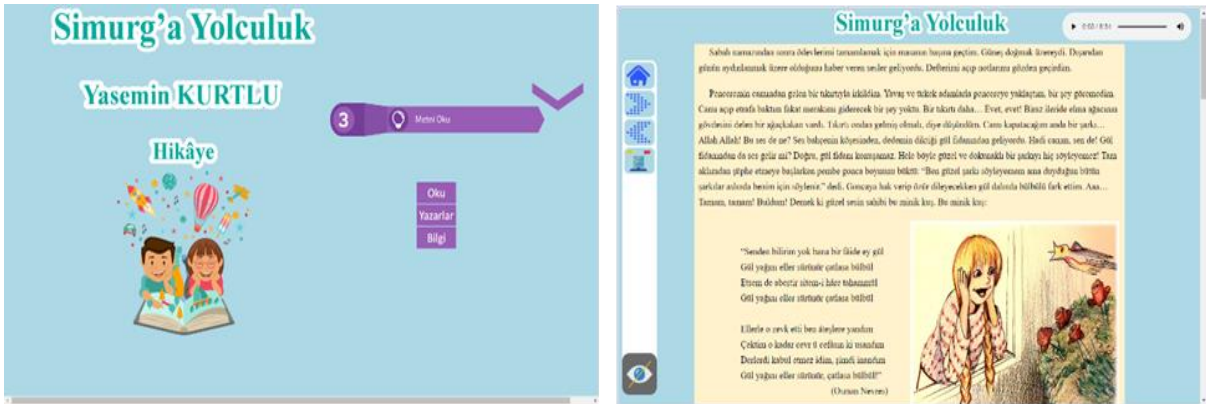


Hazırlık çalışmasında “Simurg Efsanesi” başlıklı videoya ve videonun içeriğiyle ilgili doğru yanlış etkinliğine yer verilmiştir. Etkinlik sayfasının sol tarafında kullanıcı paneli bulunmaktadır. Paneldeki ev ikonu tıklandığında tasarımın ana sayfasına, ileri geri ikonlarına tıklandığında bir sonraki veya önceki ekrana ve bilgisayar ikonu tıklandığında da metnin ana ekranına geçilmektedir.

Metnin ikinci hazırlık çalışması iki bölüm şeklinde tasarlanmıştır. Birinci bölümde bir alan uzmanıyla eski Türk edebiyatı konulu röportaj yapılmış, ikinci kısımda da röportajda açıklanan kavramların sınıflandırılmasını içeren bir eşleştirme çalışması verilmiştir. “Simurg’a Yolculuk” metninin ana sayfasında “metni oku” ikonuna tıklandığında “oku”, “yazarlar” ve “bilgi” ekranı açılmaktadır. Bu ekranlar Şekil 5’te gösterilmiştir.

#### Şekil 5

Simurg’a Yolculuk Metni Oku Ekranı ve Metnin İlk Sayfası



Şekil 5’teki birinci ekranda kullanıcılar “oku” ikonuyla metnin ana sayfasına, “yazarlar” ikonuyla yazara ilişkin bilgi ve “bilgi” ikonuyla da metin türüyle ilgili bilgi ekranlarına yönlendirilmektedir. Metin ekranının sağ üst köşesinde metnin ses kaydı bulunmaktadır. Ses kaydı kullanıcıların tercih ettiği okuma yöntemine göre (sesli, sessiz, soru sorarak vb.) kontrol edilebilmektedir. “Simurg’a Yolculuk” metni, Ressam Kübra Şahin Çeken tarafından içeriği yansıtacak bir şekilde resimlenmiştir. Metnin iki sayfası Şekil 6’da gösterilmiştir.

**Şekil 6**

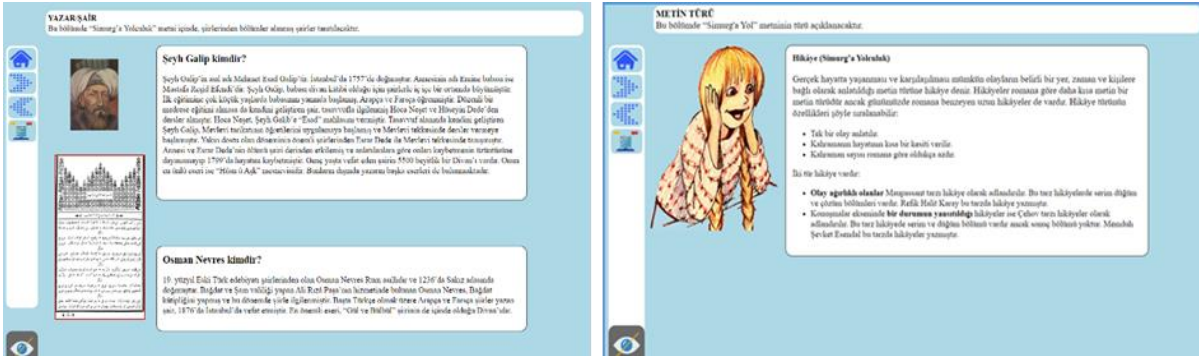
“Simurg’a Yolculuk” Metninin Devamı



Metinde Osman Nevres, Necati ve Şeyh Galip’in şiirlerinden uygun bölümler alıntılanmıştır. 854 kelimedenden oluşan “Simurg’a Yolculuk” metninde imleç, anlamı bilinmeyen kelimelerin üzerine getirildiğinde kelimelerin anlamları açılmaktadır. Metnin “yazarlar” ve “bilgi” menüleri tıklandığında açılan sayfalar Şekil 7’de gösterilmiştir.

**Şekil 7**

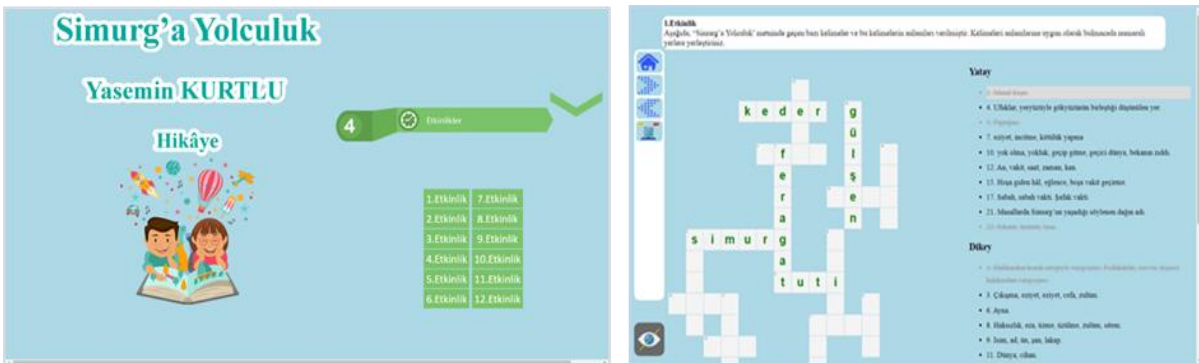
Simurg’a Yolculuk Metni Yazarlar ve Bilgi Ekranı



“Yazarlar” bölümünde metinde eserlerinden alıntı yapılan şairlerle ilgili bilgiler verilmiş ve “Bilgi” ekranında metin türü açıklanmıştır. Bu ekranda sağa doğru ok ikonu tıklandığında 1. etkinliğe geçilmektedir. Şekil 8’de “etkinlikler” menüsü ve 1. etkinlik gösterilmiştir.

**Şekil 8**

Etkinlik Ekranı ve 1. Etkinlik



Şekil 8’de görüldüğü üzere metnin 12 etkinliği bulunmaktadır. Bu ekranda tek tek tıklanarak etkinliklere erişilebilmektedir. Etkinlik içinde veya metin içinde sağa doğru ok ikonuyla da bir sonraki etkinliğe geçiş yapılabilmektedir. Etkinlikler web sayfası düzeninde tasarlanmıştır. Metnin sözcük çalışmasının yapıldığı 1. etkinlik yönerge, bulmaca kareleri, kelimelerin anlamları ve kelimeler olmak üzere 4 bölümden oluşmaktadır. Öğrencilerden metinde geçen kelimeleri anlamlarıyla eşleştirmeleri ve bulmacada uygun boşlukları doldurmaları beklenmektedir. 2. etkinlik ve cevap ekranı Şekil 9’da gösterilmiştir.

## Şekil 9

### 2. Etkinlik ve Cevap Anahtarı

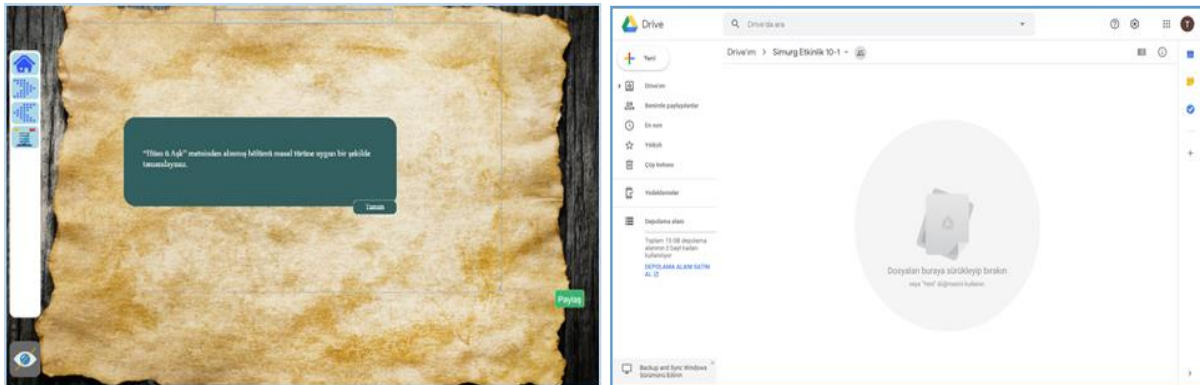


Metnin olay örgüsünün kronolojik olarak sıralanmasını içeren 2. etkinlik yönerge, rakamlar ve cümlelerden oluşmaktadır. Cümleler sıralandıktan sonra kullanıcı kontrol panelindeki büyüteç ikonu tıklandığında cevap anahtarı açılmaktadır.

10. etkinlikte Şeyh Galip’in “Hüsn ü Aşk Mesnevisi”nden beyitler verilmiş, beyitlerde anlamı bilinmeyen kelimeler renklendirilmiş ve kelimelerin karşısında anlamları aynı renkle gösterilmiştir. Etkinliğin ikinci kısmında öğrencilerden, verilen yazı alanını kullanarak “Hüsn ü Aşk Mesnevisi”nden alıntılanan metni masal formunda tamamlamaları istenmiştir. Etkinliğin ikinci bölümü Şekil 10’da gösterilmiştir.

## Şekil 10

### 10. Etkinliğin İkinci Bölümü



Etkinlikte öğrenciler yönergeyi okuduktan sonra “tamam” butonuna tıkladığında yazı alanı aktif hâle gelmektedir. Başlık ve yazı sınırları belirsiz çizgilerle verilmiştir. Öğrenciler metni yazdıktan sonra “paylaş” botunu ile metni değerlendirilmek üzere paylaşabilmektedir. Paylaş seçeneği işaretlendiğinde ekranda metnin kopyalandığını belirten bir ileti belirmekte ve bu ileti kapatıldığında kullanıcılar “Drive” sayfasına yönlendirilmektedir.

“Simurg’a Yolculuk” metniyle ilgili noktalama işaretleri, yazım kuralları ve dil bilgisi etkinlikleri de bulunmaktadır. Değerlendirme kısmında ise çoktan seçmeli 4 soru verilmiştir. Şekil 11’te “değerlendirme” menüsü ana sayfası ve bir sorunun cevap ekranı gösterilmiştir.

### Şekil 11

Metnin Değerlendirme Bölümü Ana Sayfası ve Bir Sorunun Cevap Ekranı



“Simurg’a Yolculuk” metnine yönelik anlatıcı, söz sanatları, ana duygu ve şarkının özellikleriyle ilgili sorular bulunmaktadır. Kullanıcılar sorunun cevabını işaretledikten sonra “Kontrol etmek için tıklayınız.” butonuna tıkladığında cevap ekranı açılmaktadır.

### 4.2. İkinci Araştırma Sorusu ile İlgili Bulgular

Eski Türk edebiyatı, Türkçe eğitimi, eğitim bilimleri, eğitsel yazılım geliştirme uzmanları ve bilgisayar programcılarının TDÇOT’ye ilişkin görüşleri alınmıştır. Uzman görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

TDÇOT’ye Yönelik Uzman Görüşleri

	Uzman Görüşleri	Uzman	f
TDÇOT’nin Genel Özellikleri	Ana ekranda amaç ve konu bilgisinin verilmesi	U <sub>4</sub> , U <sub>11</sub> , U <sub>15</sub>	3
	Yardım menüsünün hazırlanması	U <sub>1</sub> , U <sub>7</sub> , U <sub>9</sub> , U <sub>13</sub>	4
	Yazılım haritasının oluşturulması	U <sub>5</sub> , U <sub>6</sub> , U <sub>14</sub> , U <sub>15</sub>	4
	Öğrencilerin yazılımda kaldığı yerden devam edebilmesi	U <sub>2</sub> , U <sub>3</sub> , U <sub>4</sub> , U <sub>12</sub> , U <sub>15</sub>	5
	Ayarlanabilir ekran boyutunun eklenmesi	U <sub>3</sub> , U <sub>5</sub> , U <sub>7</sub> , U <sub>8</sub> , U <sub>13</sub> , U <sub>14</sub> , U <sub>15</sub>	7
	Yazılımda kullanıcı bilgileri kaydının tutulması	U <sub>1</sub> , U <sub>4</sub> , U <sub>12</sub> , U <sub>13</sub>	4
	Program tasarımcılarının bilgilerinin eklenmesi	U <sub>2</sub> , U <sub>6</sub> , U <sub>7</sub> , U <sub>9</sub> , U <sub>11</sub>	5
	İçeriğin güncellenebilmesi	U <sub>1</sub> , U <sub>2</sub> , U <sub>5</sub> , U <sub>7</sub> , U <sub>10</sub> , U <sub>12</sub> , U <sub>13</sub>	7
	Kullanım kılavuzunun oluşturulması	U <sub>4</sub> , U <sub>5</sub> , U <sub>9</sub> , U <sub>10</sub> , U <sub>11</sub> , U <sub>15</sub>	6

TDÇOT'nin Biçimsel Özellikleri	Kullanıcı kontrol panelinin daha işlevsel hâle getirilmesi	U <sub>2</sub> , U <sub>4</sub> , U <sub>7</sub> , U <sub>11</sub> , U <sub>15</sub>	5
	Etkinlikler arasında geçişlerin kolaylaştırılması	U <sub>9</sub> , U <sub>10</sub> , U <sub>12</sub> , U <sub>15</sub>	4
	Asıl bilişsel yükün öne çıkarılması	U <sub>9</sub> , U <sub>11</sub> , U <sub>12</sub> , U <sub>13</sub> , U <sub>15</sub>	5
	Konu dışı bilişsel yükü azaltacak önlemlerin alınması	U <sub>9</sub> , U <sub>10</sub> , U <sub>11</sub> , U <sub>13</sub> , U <sub>14</sub> , U <sub>15</sub>	6
	Görsel tasarım öğeleri arasında tutarlılık sağlanması	U <sub>3</sub> , U <sub>5</sub> , U <sub>6</sub> , U <sub>8</sub> , U <sub>11</sub> , U <sub>12</sub> , U <sub>13</sub> , U <sub>14</sub> , U <sub>15</sub>	9
	Görsel tasarımda şekil zemin ilişkisine dikkat edilmesi	U <sub>9</sub> , U <sub>10</sub> , U <sub>13</sub> , U <sub>14</sub>	4
	Standart bir yazı tipinin kullanılması	U <sub>1</sub> , U <sub>2</sub> , U <sub>5</sub> , U <sub>6</sub> , U <sub>7</sub> , U <sub>8</sub> , U <sub>10</sub>	7
TDÇOT'nin İçeriği	İçeriğin sadeleştirilmesi	U <sub>1</sub> , U <sub>2</sub> , U <sub>3</sub> , U <sub>4</sub> , U <sub>5</sub> , U <sub>6</sub> , U <sub>8</sub> , U <sub>11</sub> , U <sub>13</sub> , U <sub>15</sub>	10
	İçerikte gereksiz bilgilerin ayıklanması	U <sub>1</sub> , U <sub>3</sub> , U <sub>4</sub> , U <sub>5</sub> , U <sub>8</sub> , U <sub>10</sub> , U <sub>11</sub>	7
	Etkinliklerdeki kelimelerin anlamlarının verilmesi	U <sub>1</sub> , U <sub>3</sub> , U <sub>4</sub> , U <sub>6</sub> , U <sub>7</sub> , U <sub>8</sub> , U <sub>14</sub>	7
	Her metnin bir renk ile ilişkilendirilmesi	U <sub>9</sub> , U <sub>11</sub> , U <sub>12</sub>	3
	Doğru yanlış etkinliklerine ve sorulara ses eklenmesi	U <sub>2</sub> , U <sub>4</sub> , U <sub>5</sub> , U <sub>6</sub> , U <sub>9</sub> , U <sub>10</sub> , U <sub>13</sub> , U <sub>14</sub> , U <sub>15</sub>	9
	Bir kazanımla ilişkilendirilmeyen içeriğin ayıklanması	U <sub>1</sub> , U <sub>2</sub> , U <sub>3</sub> , U <sub>4</sub> , U <sub>6</sub> , U <sub>7</sub> , U <sub>8</sub> , U <sub>10</sub> , U <sub>12</sub> , U <sub>13</sub> , U <sub>15</sub>	11

Tablo 1’de uzman danışma grubunun tasarımın genel özellikleri, biçimsel özellikleri ve içeriğine yönelik öneriler sundukları görülmektedir. Bulgulardan hareketle tasarımın biçimsel özellikleri ve içeriğiyle ilgili düzeltmeler yapılmıştır. TDÇOT’nin genel yapısına yönelik düzeltme önerileri de yazılımın temel prensiplerine uygun bir şekilde tasarıma yansıtılmıştır.

TDÇOT’nin pilot uygulamasında bir Türkçe eğitimi uzmanı tarafından gözlem yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2**

*TDÇOT’nin Pilot Uygulamasına Yönelik Uzman Gözlemi Sonuçları*

Gözlem	Gözlem Notları
TDÇOT'nin İçeriği	Tasarımda kullanılan yazı tipi standart hâle getirilmeli
	Etkinliklerde anlamı verilmeyen kelimelerin anlamları verilmeli
	Etkinlik numaraları gözden geçirilmeli
	Etkinlik yönergeleri düzeltilmeli
	Etkinliklerin içeriği öğrenci seviyesine göre düzeltilmeli
	Yazma becerisi etkinliklerinin yazı alanı sınırlandırılmalı
	Sorulara ses eklenmeli
	Tasarım yazım kuralları bakımından kontrol edilmeli
	Kullanıcı kontrol paneli daha işlevsel hâle getirilmeli
	Etkinliklere “ek bilgi” bölümü eklenmeli
	Dil bilgisi etkinlikleri daha anlaşılır biçimde verilmeli
	Tasarımın kaynakçası oluşturulmalı
	Temanın ana amaçları eklenmeli
	Uygulama Ortamı
TDÇOT’nin “Akıllı Tahta” ile kullanılabilirliği gözden geçirilmeli	
Mevcutdu 30’un üzerindeki sınıflarda öğretim durumlarının yönetimi yeniden düşünülmeli	
Sınıfların fiziki koşullarının (ışık, ısı, ses) uygunluğu değerlendirilmeli	
Öğrenci Tepkileri	İnternet erişiminin bulunduğu sınıfların varlığı gözden geçirilmeli
	Öğrencilerin Türkçe ders içeriğine yönelik ilgilerinin daha yoğun olduğu gözlemlendi.
	Öğrencilerin klasik Türk edebiyatına yönelik motivasyonlarının yüksek olduğu gözlemlendi.
	Öğrencilerin etkinliklerin bazılarını öğretmen yönlendirmesi olmadan yaptıkları gözlemlendi.
	Öğrencilerin açılır kapanır menü ile verilen kelimelerin anlamlarını öğrendikleri gözlemlendi.
Öğrencilerin etkinlikleri yaparken (konuşma, dil bilgisi etkinlikleri) zorlandıkları gözlemlendi.	

Tablo 2’de tasarımın içeriği, uygulama ortamı ve öğrenci tepkilerine yönelik gözleme ilişkin bulgular görülmektedir. Gözlem sonuçlarından hareketle TDÇOT’de düzeltmeler yapılmıştır.

TDÇOT’nin pilot uygulaması 22 öğrenciyle gerçekleştirilmiş, öğrencilerden tasarım ve uygulamaya ilişkin görüşlerini yazmaları istenmiştir. Bulgular Tablo 3’te gösterilmiştir.

**Tablo 3**

*TDÇOT’nin Pilot Uygulamasına Yönelik Öğrenci Görüşleri*

Kodlar	Öğrencilerin Görüşleri	Kodlar	f
Duyuşsal İfadeler	Dersler güzel geçti.	Ö <sub>4</sub> , Ö <sub>5</sub> , Ö <sub>6</sub> , Ö <sub>13</sub> , Ö <sub>14</sub> , Ö <sub>16</sub> , Ö <sub>19</sub> , Ö <sub>21</sub> , Ö <sub>22</sub>	9
	Dersler eğlenceli ve ilgi çekiciydi.	Ö <sub>5</sub> , Ö <sub>6</sub> , Ö <sub>15</sub> , Ö <sub>16</sub> , Ö <sub>17</sub> , Ö <sub>19</sub>	6
	Derslerden çok etkilendim.	Ö <sub>6</sub> , Ö <sub>15</sub> , Ö <sub>19</sub>	3
	Derslerden zevk aldım.	Ö <sub>1</sub> , Ö <sub>3</sub> , Ö <sub>14</sub>	3
	Derslere adapte olamadım.	Ö <sub>12</sub>	1
Kelimeler	Önceden duymadığım, yeni kelimeler öğrendim.	Ö <sub>1</sub> , Ö <sub>2</sub> , Ö <sub>4</sub> , Ö <sub>6</sub> , Ö <sub>7</sub> , Ö <sub>9</sub> , Ö <sub>11</sub> , Ö <sub>17</sub> , Ö <sub>20</sub>	9
	Osmanlı Türkçesine ait kelimeler öğrendim.	Ö <sub>10</sub> , Ö <sub>20</sub>	2
	Kelimeleri öğrenemedim.	Ö <sub>12</sub>	1
Etkinlikler	Etkinliklerle öğrendiklerimi pekiştirdim.	Ö <sub>2</sub> , Ö <sub>9</sub>	2
	Etkinliklerle metni anladım.	Ö <sub>8</sub> , Ö <sub>16</sub> , Ö <sub>22</sub>	3
	Etkinliklerle yeni bilgiler edindim.	Ö <sub>9</sub>	1
Öğrenme	Dersler konuları anlamamı sağladı.	Ö <sub>10</sub> , Ö <sub>15</sub> , Ö <sub>18</sub> , Ö <sub>20</sub> , Ö <sub>21</sub>	5
İçerik	Eski dönemdeki şiirleri öğrendim.	Ö <sub>7</sub> , Ö <sub>8</sub> , Ö <sub>11</sub> , Ö <sub>17</sub> , Ö <sub>18</sub>	5
	Açık ve kapalı heceleri öğrendim.	Ö <sub>9</sub>	1
TDÇOT	İlk defa böyle bir dersle karşılaştım.	Ö <sub>5</sub> , Ö <sub>8</sub> , Ö <sub>13</sub>	3

Tablo 3 incelendiğinde duyuşsal ifadeler, kelimeler, etkinlikler, öğrenme, içerik ve TDÇOT kodlarının oluştuğu görülmektedir. Bulgulara göre öğrencilerin TDÇOT’nin pilot uygulamasını güzel, eğlenceli ve ilgi çekici buldukları; yeni kelimeler öğrendikleri ve etkinliklerin konuları anlamalarını sağladığı yönünde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

Ö<sub>6</sub>: “*Bu derslerden çok etkilendim, (dersler) çok eğlenceli geçti. Derste bilmediğim kelimeleri de öğrendim.*”

Ö<sub>5</sub>: “*Ben ilk defa böyle bir dersle karşılaştım ve (dersi) çok beğendim, çok güzel bir dersti. Çok akıcıydı, eğlenceliydi. İnşallah, yine böyle dersler işleriz!*”

Ö<sub>17</sub>: “*Derslerde bazı yabancı kelimeler duydum ve anlamlarını öğrendim. Ayrıca derslerde şiir yapılarını öğrendim. İlgimi en çok çeken bölüm ise bir şiirin nakarat bölümüydü.*”

TDÇOT’nin eğitsel, görsel, çoklu ortam, içerik, yönlendirme, kurulum ve kullanım özelliklerinin varlığı ve yokluğuyla ilgili olarak Türkçe, bilişim teknolojileri ve yazılım öğretmenlerinin EYDF’ye verdikleri yanıtlar incelenmiş ve istatistikî bulgular açıklanmıştır. Maddelerin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4’te gösterilmiştir.



**Tablo 4**
*EYDF Tanımlayıcı Test Sonuçları*

Madde	n	Ortalama $\bar{X}$	Std. Sap. Ss.	
<b>1. Eğitsel özellikler</b>				
M1	Hedef kitlenin öğrenme gereksinimlerine uygunluk	106	3,36	,896
M2	Hedeflerin uygun biçimde belirtilmesi	106	3,36	,885
M3	Öğrenen kitlesi açısından tümceler açık ve anlaşılır olması	106	3,21	1,058
M4	Konuya dikkat çekebilmesi	106	3,51	,687
M5	Öğrencilerin ön bilgilerini sınaması	106	2,88	1,066
M6	Yönergelerin açık ve anlaşılır olması	106	3,34	,904
M7	Sayfa başlıklarının konuyu yansıtması	106	3,56	,618
M8	İstenmeyen unsurlardan (ırk, din, dil, şiddet, saldırganlık, korku, cinsiyet ayrımı vb.) arınık olması	106	3,83	,425
M9	Gereken her durumda öğrenciye geribildirim sağlaması	106	3,32	,845
M10	Yeterli miktarda alıştırmaya ve uygulama yapma olanağı sunması	106	3,60	,596
M11	Ders konularının öğrenilmesini desteklemesi	106	3,43	,862
<b>2. Görsel tasarım özellikleri</b>				
M12	Metinlerin gereğinden az veya fazla olması	106	2,61	1,176
M13	Menülerin uygun tasarlanması	106	3,44	,649
M14	Düğmelerin (buton) uygun tasarlanması	106	3,46	,706
M15	Sayfa başlıklarının yerleşim açısından uygunluğu	106	3,55	,664
M16	Görsel tasarım ilkelerine uygunluğu	106	3,49	,664
<b>3. Çoklu ortam özellikleri</b>				
M17	Kullanılan çoklu ortam öğelerinin (ses, video, metin, animasyon, simülasyon, resim, vb.) amaca uygunluğu	106	3,38	,867
M18	Tüm işitsel unsurların (ses, müzik, konuşma vb.) olması	106	3,32	,857
M19	Yeterince görsel unsurun (resim, video, grafik) olması	106	3,31	,735
M20	Yeterince canlandırmanın (animasyon) olması	106	2,82	,954
M21	Çoklu ortam öğeleri ile ilgili açıklama ve göndermelerin uygunluğu	106	3,21	,859
M22	Video gibi görsel unsurlar için durdurma, ileri, geri, yeniden oynatma özelliklerinin etkin çalışması	106	3,58	,567
M23	Ses, müzik gibi işitsel unsurlar için durdurma, ileri, geri, yeniden oynatma özelliklerinin etkin çalışması	106	3,47	,782
<b>4. İçerik</b>				
M24	İçerikte doğru bilgilere yer verilmesi	106	3,63	,637
M25	İçerikte güncel bilgilere yer verilmesi	106	2,96	1,103
M26	Konunun diğer derslerle ilişkilendirilmesi	106	2,78	1,187
M27	Konunun gerçek yaşamla ilişkilendirilmesi	106	2,86	1,150
M28	İçeriğin basitten karmaşığa/somuttan soyuta doğru düzenlenmesi	106	3,14	1,099
M29	Yazılım içeriğine ait bir "Kaynakça" bölümünün olması	106	2,25	1,510
M30	Dilin, doğru ve etkili kullanılması	106	3,45	,690
<b>5. Yönlendirme</b>				
M31	Sayfalar arası bağlantıların (ileri, geri, ana sayfa) yeterli olması	106	3,42	,779
M32	Öğrenciye gerekli durumda ipuçları sunulması	106	3,15	,944
M33	Yazılımda işlevsel bir yardım menüsünün olması	106	2,64	1,296
M34	Etkileşimli bir yazılım haritasının olması	106	2,62	1,283
M35	Yazılımın kullanımı ile ilgili gerekli yönlendirmelerin yazılımda olması	106	2,98	,976
<b>6. Kurulum ve kullanım özellikleri</b>				
M36	Yazılımın, kullanım kılavuzuna bakılmadan kolaylıkla kullanılabilmesi	106	3,15	,848
M37	Yazılımın otomatik olarak kurulması	106	2,93	1,213
M38	Yazılımın ekran boyutunun kullanıcının isteğine göre değiştirilebilmesi	106	2,54	1,303
M39	Kullanıcının istediği yerden yazılıma başlayabilmesi	106	3,18	1,031

M40	Kullanıcının kaldığı yerden sonradan kolaylıkla devam edebilmesi	106	2,69	1,334
M41	Kullanıcı adı ve şifresi gibi kullanıcı bilgilerinin kaydının tutulması	106	1,89	1,476
M42	İstediginde yazılımın ayarlarını (arka plan, fon müziği... vb.) değiştirebilmesi	106	2,16	1,519
M43	Yazılımın kullanıcı komutlarına kısa sürede cevap verebilmesi	106	3,37	,772
M44	Yazılım ekranındaki tüm öğelerin işlevlerinin açık ve anlaşılır olması	106	3,29	,804
M45	Kullanım kılavuzunda yazılımın yüklenmesi ve çalıştırılması ile ilgili yönergelerin yeterli olması	106	2,75	1,163
M46	Kullanım kılavuzunda yazılımın çalışması için gerekli minimum sistem gereksinimlerinin olması	106	2,71	1,161
M47	Kullanım kılavuzunda yazılım üreticileriyle iletişim bilgilerinin olması	106	2,53	1,448
M48	Yazılımın hatasız çalışması	106	2,83	1,028
M49	Yazılım içeriğinin güncellenebilmesi	106	2,47	1,409
M50	Ek bir program kurmayı gerektirmeden çalışabilmesi	106	2,98	1,179

Tablo 4'e göre EYDF'de "Eğitsel özellikler" boyutunda 8. madde ( $\bar{X}=3,83$ ), "Görsel tasarım özellikleri" boyutunda 15. madde ( $\bar{X}=3,55$ ), "Çoklu ortam özellikleri" boyutunda 22. madde ( $\bar{X}=3,58$ ), "İçerik" boyutunda 24. madde ( $\bar{X}=3,63$ ), "Yönlendirme" boyutunda 31. madde ( $\bar{X}=3,42$ ) ve "Kurulum ve kullanım özellikleri" boyutunda 43. madde ( $\bar{X}=3,37$ ) en yüksek ortalamaya sahiptir. EYDF'de "Kurulum ve kullanım özellikleri" boyutunda 41 ( $\bar{X}=1,89$ ) ve 42. madde ( $\bar{X}=2,16$ ), "İçerik" boyutunda 29. madde ( $\bar{X}=2,25$ ) en düşük ortalamaya sahiptir. Dolayısıyla Türkçe ile bilişim teknolojileri ve yazılım öğretmenlerinin TDCOT'nin özelliklerini yeterli gördüğü ve tasarımın amacına hizmet ettiği söylenebilir.

EYDF'den alınabilecek en yüksek puan-EYDF'den alınabilecek en düşük puan/aralık sayısı (200-0=200/5) formülüyle Türkçe ile bilişim teknolojileri ve yazılım öğretmenlerinin cevaplarının ortalama ağırlık değerleri hesaplanmıştır. Formüle göre EYDF'de "Gözlenmedi (0)" 0-40, "Zayıf (1)" 41-80, "Orta (2)" 81-120, "İyi (3)" 121-160 ve "Çok iyi (4)" 161-200 arası şeklinde yorumlanmıştır. Cevapların ortalama ağırlık değerleri Tablo 5'te gösterilmiştir.

**Tablo 5**

*EYDF İle Edinilen Verilerin Ortalama Ağırlık Değerleri*

Derecelendirme	Değer	Frekans (f)	Yüzde (%)
Gözlenmedi	0,00	0	0
Zayıf	1,00	1	0,9
Orta	2,00	13	12,3
İyi	3,00	34	32,1
Çok iyi	4,00	58	54,7
<b>Toplam</b>		<b>106</b>	<b>100,0</b>

Tablo 5'e göre EYDF'yi cevaplayan Türkçe ve bilişim teknolojileri ve yazılım öğretmenlerinin %0,9'u (f=1) "Zayıf", %12,3'ü (f=13) "Orta", %32,1'i (f=34) "İyi" ve %54,7'si (f=58) de "Çok iyi" seçeneklerini tercih etmişlerdir. Dolayısıyla TDCOT'nin eğitsel yazılım niteliklerine sahip olduğu ve eğitim amacıyla kullanılabilceği ifade edilebilir.

Veri setinin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek amacıyla normallik testleri yapılmıştır. Araştırmada örneklem sayısı 50'nin üzerinde (n=106) olduğu için EYDF toplam puanı ve alt boyutları puan ortalamalarına ilişkin "Kolmogrov-Smirnov" testi sonuçları incelenmiş ve test sonuçlarının anlamlı olduğu (p<0,05) tespit edilmiştir. Alan yazınında bir veri setinin normal

dağılıp dağılmadığına tek bir test sonucuna göre karar vermenin doğru olmadığı ve “histogram, Q-Q grafiği, çarpıklık ve basıklık” değerlerinin de incelenmesi gerektiği ifade edilmektedir (Seçer, 2013). Yapılan analiz sonucunda EYDF ile elde edilen veri setinin “histogram ve Q-Q grafikleri”, çarpıklık ve basıklık değerlerinin normale yakın bir dağılım gösterdiği değerlendirilmiş ve çarpıklık, basıklık değerleri Tablo 6’da gösterilmiştir.

**Tablo 6**

*EYDF İle Edinilen Verilerin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri*

	Alt boyutlar	N	Ortalama $\bar{X}$	Medyan	Std. Sapma	Skewness	Kurtosis
EYDF	Eğitsel Özellikler	106	37,40	39,00	5,66	-1,003	,666
	Görsel Tasarım Özellikleri	106	16,55	16,00	2,57	-,294	-,800
	Çoklu Ortam Özellikleri	106	23,08	24,00	3,99	-,957	,937
	İçerik	106	21,07	22,12	5,37	-,721	-,800
	Yönlendirme	106	14,80	15,00	3,82	-,600	,327
	Kurulum ve Kullanım Özellikleri	106	41,47	43,50	11,33	-,689	,207
	<b>Toplam Puan</b>	<b>106</b>	<b>154,39</b>	<b>162,00</b>	<b>27,36</b>	<b>-,622</b>	<b>-,466</b>

Tablo 6 incelendiğinde EYDF toplam puanı ve alt boyutları medyan ve aritmetik ortalamalarının birbirine yakın, çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayılarının da istenilen düzeyde olduğu görülmektedir. Dolayısıyla veri setinin normal dağıldığı ifade edilebilir. Türkçe ve bilişim teknolojileri ve yazılım öğretmenlerinin EYDF puan ortalamaları arasında bir fark bulunup bulunmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-testi uygulanmış ve bulgular Tablo 7’de gösterilmiştir

**Tablo 7**

*Türkçe, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Öğretmenleri EYDF Bağımsız Örneklem t- Testi Sonuçları*

EYDF Alt Boyutları	n	Branş	Ort ± Std. Sap.	t	p
Eğitsel özellikleri	28	Bilgisayar	39,96±4,30	2,890	0,005
	78	Türkçe	36,48±5,82		
Görsel tasarım özellikleri	28	Bilgisayar	16,46±2,23	-0,208	0,835
	78	Türkçe	16,58±2,70		
Çoklu ortam özellikleri	28	Bilgisayar	24,75±3,01	2,645	0,009
	78	Türkçe	22,48±4,14		
İçerik	28	Bilgisayar	25,78±3,03	6,323	0,001
	78	Türkçe	19,38±5,02		
Yönlendirme	28	Bilgisayar	16,39±3,14	2,631	0,010
	78	Türkçe	14,23±3,90		
Kurulum ve kullanım özellikleri	28	Bilgisayar	48,21±9,38	3,909	0,001
	78	Türkçe	39,05±11,03		

Tablo 7’ye göre EYDF “Eğitsel özellikleri” boyutunda Türkçe öğretmenlerinin puan ortalaması  $\bar{X}=36,48$ ; bilişim teknolojileri ve yazılım öğretmenlerinin puan ortalaması  $\bar{X}=39,96$  bulunmuştur. Bağımsız örneklem t-testi sonucunda Türkçe, bilişim teknolojileri ve yazılım öğretmenlerinin “Eğitsel özellikler” boyutu ortalamaları arasında önemli düzeyde anlamlı fark ( $t_{104}=2.890$ ,  $p<0.05$ ) olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla bilişim teknolojileri ve yazılım

öğretmenlerinin TDÇOT'nin eğitsel özelliklerini Türkçe öğretmenlerine göre daha iyi buldukları ifade edilebilir.

EYDF “Görsel tasarım özellikleri” boyutu Türkçe öğretmenlerinin puan ortalaması  $\bar{X}=16,58$  iken bilişim teknolojileri ve yazılım öğretmenleri puan ortalaması  $\bar{X}=16,46$  bulunmuştur. Bağımsız örneklem t-testi sonucunda Türkçe ile bilişim teknolojileri ve yazılım öğretmenlerinin “Görsel tasarım özellikleri” boyutu ortalamaları arasında anlamlı bir fark ( $t_{104}=-0.208$ ,  $p<0.05$ ) görülmemiştir. Dolayısıyla Türkçe ile bilişim teknolojileri ve yazılım öğretmenlerinin TDÇOT'nin görsel tasarım özelliklerini benzer şekilde değerlendirdikleri söylenebilir.

EYDF “Çoklu ortam özellikleri” boyutu Türkçe öğretmenlerinin puan ortalaması  $\bar{X}=22,48$  iken bilişim teknolojileri ve yazılım öğretmenlerinin puan ortalaması  $\bar{X}=24,75$  bulunmuştur. Bağımsız örneklem t-testi sonucunda Türkçe, bilişim teknolojileri ve yazılım öğretmenleri “Çoklu ortam özellikleri” boyutu ortalamaları arasında önemli düzeyde anlamlı bir fark ( $t_{104}=2.645$ ,  $p<0.05$ ) olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla bilişim teknolojileri ve yazılım öğretmenlerinin TDÇOT'nin çoklu ortam özelliklerini Türkçe öğretmenlerine göre daha iyi buldukları ifade edilebilir.

EYDF “İçerik” boyutu Türkçe öğretmenlerinin puan ortalaması  $\bar{X}=19,38$ ; bilişim teknolojileri ve yazılım öğretmenleri puan ortalaması  $\bar{X}=25,78$  bulunmuştur. Bağımsız örneklem t-testi sonucunda Türkçe, bilişim teknolojileri ve yazılım öğretmenleri “İçerik” boyutu ortalamaları arasında önemli düzeyde anlamlı bir fark ( $t_{104}=6.323$ ,  $p<0.05$ ) olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla bilişim teknolojileri ve yazılım öğretmenlerinin TDÇOT'nin içerik boyutunu Türkçe öğretmenlerine göre daha iyi buldukları söylenebilir.

EYDF “Yönlendirme” boyutu Türkçe öğretmenlerinin puan ortalaması  $\bar{X}=14,23$ ; bilişim teknolojileri ve yazılım öğretmenlerinin puan ortalaması  $\bar{X}=16,39$  bulunmuştur. Bağımsız örneklem t-testi sonucunda Türkçe ile bilişim teknolojileri ve yazılım öğretmenleri “Yönlendirme” boyutu ortalamaları arasında önemli düzeyde anlamlı bir fark ( $t_{104}=2.631$ ,  $p<0.05$ ) olduğu tespit edilmiştir. Bilişim teknolojileri ve yazılım öğretmenlerinin TDÇOT'nin içeriğini Türkçe öğretmenlerine göre daha iyi buldukları ifade edilebilir.

EYDF “Kurulum ve kullanım özellikleri” boyutu Türkçe öğretmenlerinin puan ortalaması  $\bar{X}=39,05$ ; bilişim teknolojileri ve yazılım öğretmenlerinin puan ortalaması ise  $\bar{X}=48,21$  bulunmuştur. Bağımsız örneklem t-testi sonucunda Türkçe ile bilişim teknolojileri ve yazılım öğretmenleri “Kurulum ve kullanım özellikleri” alt boyutu ortalamaları arasında önemli düzeyde anlamlı bir fark ( $t_{104}=2.631$ ,  $p<0.05$ ) olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla bilişim teknolojileri ve yazılım öğretmenlerinin TDÇOT'nin kurulum ve kullanım özelliklerini Türkçe öğretmenlerine göre daha iyi buldukları söylenebilir.

Türkçe ile bilişim teknolojileri ve yazılım öğretmenlerinin EYDF toplam puan ortalamaları karşılaştırılmış ve bulgular Tablo 8'de gösterilmiştir.

**Tablo 8**

*Türkçe, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Öğretmenleri EYDF Toplam Puanı Ortalamaları Bağımsız Örneklem İçin t- Testi Sonuçları*

	n	Branş	Ort ± Std. Sap.	t	p
EYDF Toplam Puan	28	Bilgisayar	171,57±19,10	4,163	0,001
	78	Türkçe	148,22±27,33		

Tablo 8'e göre EYDF toplam puanına ilişkin Türkçe öğretmenlerinin puan ortalaması  $\bar{X}=148,22$  iken bilişim teknolojileri ve yazılım öğretmenlerinin puan ortalaması  $\bar{X}=171,57$  bulunmuştur. Bağımsız örneklem t-testi sonucunda Türkçe ile bilişim teknolojileri ve yazılım öğretmenleri EYDF toplam puan ortalamaları arasında önemli düzeyde anlamlı bir fark olduğu ( $t_{104}=4.163$ ,  $p<0.05$ ) tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle bilişim teknolojileri ve yazılım öğretmenlerinin TDCOT'yi eğitsel yazılım özellikleri bakımından Türkçe öğretmenlerine göre daha iyi buldukları ifade edilebilir.

### **Sonuç ve Öneriler**

Türkçe dersi için çoklu ortam tasarımı geliştirilmesi ve değerlendirilmesi amaçlanan araştırmanın sonuçları bu bölümde açıklanmış ve tartışılmıştır.

TDCOT'nin geliştirilme sürecinde; tasarımın amacının ve hangi kuram, model ve ilkelere göre şekillendirileceğinin belirlenmesi, sürecin yönetiminde ve değerlendirme süreçlerinde başvurulacak ilkelerin oluşturulması, tasarımın eğitsel, görsel, çoklu ortam, içerik, yönlendirme, kurulum ve kullanım özelliklerinin seçilmesi gibi bileşenler bulunmaktadır. Araştırmada tasarımın geliştirilmesinde kullanılan yazılım dillerinin, hedef grubun ve hedef grubun özelliklerinin belirlenmesi; öğrenci kazanımlarının ve içeriğin seçilmesi; içeriğin ders programlarıyla uyumunun kontrol edilmesi ve içeriğin sunumunda kullanılan çoklu ortam öğelerinin hazırlanması; içeriğin ve tasarımın değerlendirilmesi gibi bileşenlerin çoklu ortam tasarımı geliştirme sürecinin temel unsurları olduğu sonucuna varılmıştır. TDCOT'nin geliştirilmesinde alan yazınında belirtilen (Lee & Owens, 2004) beş aşamalı bir süreç takip edilmiştir. Bu aşamalar analiz, tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirmedir. İhtiyaç ve teknoloji analizinin gerçekleştirilmesi, tasarım sürecinin planlanması, tasarım ekibinin oluşturulması ve görev dağılımının yapılması, tasarım standartlarının belirlenmesi, çoklu ortam unsurlarının seçimi, içeriğin akış şemasının oluşturulması ve maliyetin hesaplanması TDCOT'yi geliştirme sürecinin ortaya çıkardığı bileşenlerdir.

Araştırmada "tasarım süreci" birbirini tamamlayıcı, zaman zaman süreçleri tekrar eden ve iç içe geçmiş bir döngü şeklinde gerçekleşmiştir. Tasarım geliştirme sürecinde bilgi toplama, değerlendirme, tasarlama ve aynı sürecin tekrar edilmesinin TDCOT'nin eğitim amacıyla kullanılabilirliğini etkilediği sonucuna varılmıştır. Dolayısıyla çoklu ortam tasarımı geliştirilmesinin devingen bir süreç gerektirdiği ifade edilebilir.

Araştırmada TDCOT'nin pilot uygulaması yapılmış, uzman ve öğrenci görüşlerine başvurulmuş ve EYDF ile Türkçe, bilişim teknolojileri ve yazılım öğretmenlerinin tasarımı değerlendirmesi sağlanmıştır.

Araştırmada TDCOT'ye ilişkin uzman görüşlerinin tasarımın genel özellikleri, biçimsel özellikleri ve içeriği çerçevesinde olduğu tespit edilmiştir. Uzmanların tasarımda amaç ve kazanımların verilmesi, yardım menüsünün hazırlanması, yazılım haritasının ve kullanım kılavuzunun oluşturulması, içeriğin güncellenebilmesi ve ekran boyutunun ayarlanabilmesi, kullanıcı bilgilerinin kaydedilmesi ve kullanıcıların kaldığı yerden devam edebilmesi temalarında görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Uzmanların TDCOT'nin biçimsel özellikleriyle ilgili kullanıcı kontrol panelinin nitelikleri, etkinlikler arası geçişler, asıl bilişsel yükün vurgulanması ve konu dışı bilişsel yükün azaltılması, görsel tasarım öğelerinin tutarlılığı ve şekil-zemin ilişkisi bakımından uygunluğu, yazı fontu temalarında görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Uzmanlar tasarımın içeriğiyle ilgili sadelik, gereksiz bilgilerin ayıklanması, kelime anlamları, metinlerin bir renkle ilişkilendirilmesi ve etkinliklere efekt eklenmesiyle ilgili görüş bildirmişlerdir. Sonuçlara göre çoklu ortam tasarımlarında yazılım haritası, kaynakça, kullanım kılavuzu, tasarımcı; kullanıcı kontrolü, görsel özellikler, içeriğin hedeflerle ilişkisi, içeriğin sadeliği ve öğrenme ilkeleriyle tutarlılığı gibi unsurların önemli olduğu söylenebilir.

Araştırmada yapılan gözlem sonucunda tasarımın içeriğinde yazı tipi, kelime anlamları, etkinlikler, efektler, kullanıcı kontrol paneli, kaynakça, dil bilgisi etkinlikleri ve amaçlar temalarının öne çıktığı tespit edilmiştir. Uygulama ortamı açısından BT sınıflarının seçilmesi, akıllı tahta kullanımı, sınıf mevcudu, sınıfın fiziki koşulları, internet erişimi temaları vurgulanmıştır. Öğrenci tepkilerinde ise derse yönelik ilgi, motivasyon ve bireysel öğrenme becerisinin arttığı, öğrencilerin, bazı etkinlikleri yapmakta güçlük çektikleri gözlemlenmiştir. Dolayısıyla içeriğin hedef gruba uygunluğu, uygulama ortamı ve öğrenci tepkileri bakımından tasarımın değerlendirilmesi gerektiği söylenebilir.

Pilot uygulama sonrasında öğrenciler duygusal tavır, kelimeler, etkinlikler, öğrenme, içerik ve TDCOT çerçevesinde olumlu görüş bildirmişlerdir. Öğrenciler dersleri eğlenceli, zevkli, ilgi çekici bulduklarını, yeni bilgiler edindiklerini, konuları anladıklarını ve yeni konularla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Dolayısıyla tasarım geliştirme sürecinde hedef grubun özellikleri ve görüşlerinin değerlendirilmesi gerektiği söylenebilir.

TDCOT'nin değerlendirildiği EYDF'nin "Eğitsel özellikler", "Çoklu ortam özellikleri", "İçerik", "Yönlendirme", "Kurulum ve kullanım özellikleri" alt boyutlarında Türkçe, bilişim teknolojileri ve yazılım öğretmenlerinin puan ortalamaları arasında önemli düzeyde farklılık olduğu belirlenmiştir. "Görsel tasarım özellikleri" alt boyutunda ise öğretmenlerin puan ortalamaları arasında herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir. Dolayısıyla bilişim teknolojileri ve yazılım öğretmenlerinin TDCOT'nin eğitsel, çoklu ortam, içerik, yönlendirme, kurulum ve kullanım özelliklerini Türkçe öğretmenlerine göre daha yeterli buldukları ifade edilebilir. TDCOT'nin görsel tasarım özelliklerinin ise öğretmenler tarafından aynı düzeyde kabul gördüğü söylenebilir. Bilişim teknolojileri ve yazılım öğretmenlerinin TDCOT'nin özelliklerini olumlu yönde değerlendirmeleri bu öğretmenlerin eğitsel yazılım geliştirmeye ilişkin eğitim almış olmaları ve konuyla ilgili daha fazla bilgi ve beceriye sahip olmalarıyla açıklanabilir. Dolayısıyla TDCOT'nin eğitsel yazılım niteliklerine sahip olduğu ve eğitim amacıyla kullanılabileceği söylenebilir.

Çoklu ortam tasarımını konu edinen çalışmalar incelendiğinde genellikle uygulamaya dönük araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Williams (2013) çoklu ortam materyallerinin ikinci dil olarak Çince öğretiminde etkili olduğunu belirtmiştir. Mendoza Coreas (2018) da etkileşimli içeriklerin öğrencilerin kelime öğrenmelerini geliştirdiği ve derse yönelik motivasyonlarını artırdığını raporlamıştır. Bu araştırmanın sonuçlarının, Williams (2013) ve Mendoza Coreas'ın (2018) yaptıkları araştırma sonuçlarıyla tutarlı olduğu ifade edilebilir. Yıldız'ın (2010) yaptığı çalışmada çoklu ortam uygulamalarının ilk okuma ve yazma eğitiminde etkili olup olmadığı incelenmiş ve olumlu sonuç rapor edilmiştir. Yıldız'ın (2010) yaptığı araştırma çoklu ortam uygulamalarının etkililiğini ortaya koyması bakımından bu araştırma sonuçlarıyla benzer olduğu söylenebilir. Abdulrahman ve diğerlerinin (2020) çoklu ortam teknolojilerinin sistematik incelemesini yaptıkları araştırmada çoklu ortamların sahip olduğu bileşenler tespit edilmiş ve oluşturulan çoklu ortam teknolojilerinin başarısının yüksek olduğu rapor edilmiştir. Abdulrahman ve diğerlerinin (2020) ortaya koyduğu sonuçlarla karşılaştırıldığında TDÇOT'nin de benzer bileşenlere sahip olduğu söylenebilir.

Araştırmanın sonuçlarından hareketle çoklu ortam geliştirme sürecinin ayrıntılı bir planının yapılması, tasarım aşamasında ve sonrasında da çoklu değerlendirme yapılması önerisinde bulunulabilir. Ayrıca tasarım geliştirmenin devingen bir süreç olduğu ve belirli ilkeler çerçevesinde sürecin tekrar edilmesinin tasarımın kalitesini artıracığı ifade edilebilir.

Çoklu ortam tasarımı geliştirme sürecinde alan uzmanlarının görüşlerinin tasarımcılara farklı bakış açıları sunabileceği ifade edilebilir. Çoklu ortam uygulamalarının dikkat çektiği, amaç ve kazanımlara ulaşmada etkili olduğu, dolayısıyla derslerde çoklu ortam uygulamalarının kullanılabileceği söylenebilir.

Araştırmada Türkçe dersi zaman ve mekân teması çerçevesinde ve eski Türk edebiyatı metinleriyle TDÇOT geliştirilmiştir. Türkçe eğitiminde farklı tema ve konuların öğretiminde veya farklı disiplinlerde eğitim materyali olarak çoklu ortam tasarımları geliştirilebilir.

### **Kaynakça**

- Abdulrahman, M. D., Faruk, N., Oloyede, A. A., Surajudeen-Bakinde, N. T., Olawoyin, L. A., Mejabi, O. V., Imam-Fulani, Y. O., Fahm, A. O. & Azeze, A. L. (2020). Multimedia tools in the teaching and learning processes: A systematic review. *Heliyon*, 6(11).
- Ateş Çobanoğlu, A. (2017). Elektronik öğrenme materyali tasarımı ve uygulama örnekleri. Ö. Demirel ve E. Altun (Ed.), *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* içinde (ss. 284-301). Pegem.
- Ateş, A. (2011). Eğitsel yazılım değerlendirme ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 1-21.
- Baddeley, A. D. (2005). *Essentials of human memory*. Psychology.
- Betrancourt, M. (2014). The animation and interactivity principles in multimedia. R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* in (2nd edition, pp.287-296). Cambridge University Press.

- Biancarosa, G. & Griffiths, G. G. (2012). Technology tools to support reading in the digital age. *The Future of Children*, 22(2), 139-60.
- Bilgin, Ö. C. (2024). *İstatistiğe giriş*. Atatürk Üniversitesi.
- Brooks, D. W. (1997). *Web-teaching: A guide to designing interactive teaching for the world wide web*. Plenum.
- Cohen, J. R., Swerdlik M. E. & Phillips, S. M. (1996). *Psychological testing and assessment*. Mayfield.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi (2.baskıdan çeviri)*. Y. Dede & S. B. Demir (Ed.), Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. M. Sözbilir (Çev. Ed.). Pegem Yayıncılık.
- Çıralı, H. (2014). *Dijital hikâye anlatımının görsel bellek ve yazma becerisi üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Gülbahar, Y. (2012). Öğretim araç ve gereçleri. K. Selvi (Ed.), *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* içinde (ss. 85-126). Anı Yayıncılık.
- Hatipoğlu, E. (2014). Segâh taksimî. (Genel Yayın Yönetmeni: Yahya Kaçar, G.) Makâsîdül-Elhân'ın yazılışının 600. yıldönümü münâsebetiyle Abdülkâdir-i Merâgî besteleri [CD] içinde. Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.
- Jonassen, D. H., Lee, C. B., Yang, C. & Laffey, J. (2014). The collaboration principle in multimedia learning. R. E. Mayer (Ed.), In *The Cambridge handbook of multimedia learning* (2nd edition, pp. 247-270). Cambridge University Press.
- Jong, T. (2014). The guided discovery principle in multimedia learning. R. E. Mayer (Ed.), In *The Cambridge handbook of multimedia learning* (2nd edition, pp. 215-228). Cambridge University Press.
- Kalyuga, S. (2014). Prior knowledge principle in multimedia learning. R. E. Mayer (Ed.), In *The Cambridge handbook of multimedia learning* (2nd edition, pp.325-338). Cambridge University Press.
- Kurtlu, Y. (2021). *Eski Türk edebiyatı metinleriyle hazırlanan yedinci sınıf Türkçe dersi zaman ve mekân temasının çoklu ortam uygulamalarıyla öğretilirliğinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Kuzu, A. (2014). Çoklu ortam uygulamalarının kuramsal temelleri. Ö. Ö. Dursun ve H. F. Odabaşı (Ed.), *Çoklu ortam tasarım* içinde (2.baskı, ss. 1-35). Pegem.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575.
- Lee, W. W., & Owens, D. L. (2004). *Multimedia-based instructional design, computer-based training, web-based training, distance broadcast training, performance-based solutions* (2nd edition). Pfeiffer.



- Lim, F. V. & Phua. J. (2019). Teaching writing with language feedback technology. *Computers and Composition*, 54, 1-13.
- Mayer, R. E. (1997). Multimedia learning: Are we asking the right questions?. *Educational Psychologist*, 32(1), 1-19.
- Mayer, R. E. (1999). Multimedia aids to problem-solving transfer. *International Journal of Educational Research*, 31, 611- 623.
- Mayer, R. E. (2002). Cognitive theory and the design of multimedia instruction: An example of the two-way street between cognition and instruction. *New Directions for Teaching and Learning*, (89), 55-71.
- Mayer, R. E. (2005) (Ed.). *The Cambridge handbook of multimedia learning*. Cambridge University Press.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning*. Cambridge University Press.
- Mayer, R. E. (2015). Cognitive theory of multimedia learning. Mayer, R. E. The Cambridge handbook of multimedia learning. In *The Cambridge handbook of multimedia learning* (pp. 55-76). Cambridge University Press.
- Mayer, R. E. & Moreno, R. (2002). Animation as an aid to multimedia learning. *Educational Psychology Review*, 14(1), 87-99.
- Mendoza Coreas, J. D. (2018). *Language learning effects of interactive presentations on basic intensive English students' listening comprehension skill at the foreign language department of the University of el Salvador* (Master of science) University of el Salvador.
- Mkdadi, A. M. (2019). How technology affects language learning and teaching. *International Scientific Journals*, 3(1), 1-7.
- Moreno, R. & Mayer, R. E. (1999). Cognitive principles of multimedia learning: The role of modality and contiguity. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 358-368.
- Moreno, R. & Mayer, R. (2007). Interactive multimodal learning environments special issue on interactive learning environments: Contemporary issues and trends. *Educational Psychology*, 19, 309-326.
- Özerbaş, M. A. ve Yalçınkaya, M. (2018). Çoklu ortam kullanımının akademik başarı ve motivasyona etkisi. *JRES*, 5(2), 1-21.
- Özkan, G. (2022). *Individualized second language vocabulary learning through a collaborative multimedia platform: A designbased research* (Yayımlanmamış doktora tezi). Boğaziçi Üniversitesi.
- Özonat, Z. (2018). *Çoklu ortama dayalı eleştirel okuma eğitiminin 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi.

- Paas, F., Van Gerven, P. W. M. & Tabbers, H. K. (2014). The cognitive aging principle in multimedia learning. R. E. Mayer (Ed.), In *The Cambridge handbook of multimedia learning* (2nd edition, pp. 339-354). Cambridge University Press.
- Rassaei, E. (2017). Computer-mediated textual and audio glosses, perceptual style and L2 vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 1-19.
- Renkl, A. (2014). The worked-out examples principle in multimedia learning. R. E. Mayer (Ed.), In *The Cambridge handbook of multimedia learning* (2nd edition, pp.229-246). Cambridge University Press
- Rıza, E. T. (1997). *Eğitim teknolojisi uygulamaları*. Anadolu.
- Rouet, J. F. & Potelle, H. (2014). Navigational principles in multimedia learning. R. E. Mayer (Ed.), In *The Cambridge handbook of multimedia learning* (2nd edition, pp.297-312). Cambridge University Press.
- Roy, M. & Chi, M. T. H. (2014). The self-explanation principle in multimedia learning. R. E. Mayer (Ed.), In *The Cambridge handbook of multimedia learning* (2nd edition, pp. 271-286). Cambridge University Press.
- Schwartz, J. E. & Beichner, R. J. (1999). *Essentials of educational technology*. Allyn and Bacon.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi: Analiz ve raporlaştırma*. Anı.
- Sever, R. (2017). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Anı.
- Shapiro, A. M. (2014). The site map principle in multimedia learning. R. E. Mayer (Ed.), In *The Cambridge handbook of multimedia learning* (pp.313-324). Cambridge University Press.
- Spector, J. M. (2016). *Foundations of educational technology integrative approaches and interdisciplinary perspectives (Second edition)*. Routledge.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, A. E. (2001). Sözel yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri. Epsilon.
- Williams, Z. (2013). *The use of multimedia material in teaching Chinese as a second language and pedagogical implications* (Master of thesis). University of Massachusetts Amherst.
- Yahya Kaçar, G. (2014). Segâh taksîmî. (Genel Yayın Yönetmeni: Yahya Kaçar, G.) *Makâsîdü'l-Elhân'ın yazılışının 600. yıldönümü münâsebetiyle Abdülkâdir-i Merâgî besteleri* [CD] içinde. Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.
- Yalın, H. İ. (2014). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Nobel.
- Yıldız, S. (2010). İlkokuma yazma öğretiminde çoklu ortam uygulamalarının okuma becerisi üzerinde etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(1), 31-63.

**Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı:**

1. yazar katkı oranı: %60
2. yazar katkı oranı: %40

**Çıkar Çatışması Beyanı:**

Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

**Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı:**

Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

**Etik Kurul Onayı:**

Araştırma verileri, 2020 yılından önce (2017-2018 eğitim-öğretim yılı) toplandığı için araştırma etik kurul izni gerektirmemektedir. Araştırma verileri, Atatürk Üniversitesinin 08.05.2018 tarihli ve 1800141786 sayılı yazısı gereği verilen 36648235-605.01-E.9543428 sayılı uygulama izni ile toplanmıştır.

**Extended Abstract**

The goal of raising individuals who possess lifelong learning and problem-solving skills and adapt to change is reflected in educational programs and practices. Today, online classes, remote education, artificial intelligence applications, game-based learning designs, and augmented reality applications have gained prominence.

The proliferation of multimedia applications in educational activities is a result of developments in educational technology. Educational technology is shaped by communication, interaction, environment, culture, teaching, and learning (Spector, 2016). It offers benefits such as facilitating learning, providing active and concrete learning, and forming the basis of progressive learning (Rıza, 1997).

The cognitive theory of multimedia learning suggests that learning is an individual process and individuals learn facts, concepts, procedures, and strategies as a result of their experiences. According to this theory, individuals can learn better when verbal materials are supplemented with effective visuals. The multimedia learning theory poses the following questions: “How does presenting verbal content with visuals affect learning? What makes visuals effective? How are people affected by verbal content and visuals?” (Mayer, 2002; Mayer, 2009).

When the literature is examined, it is observed that multimedia applications related to reading (Biancarosa & Griffiths, 2012; Yıldız, 2010), listening (Mendoza Coreas, 2018; Rassaei, 2017), speaking (Mkdadi, 2019) and writing (Çıralı, 2014; Lim & Phua, 2019) skills in language teaching have been conducted.

The present study aims to develop and analyze a multimedia design for Turkish language teaching. The questions “What is the process of developing multimedia design for Turkish course like?” and “What is the Turkish Course Multimedia Design according to Turkish teachers, information technologies and software teachers, experts and eighth grade students like?” were answered.

In the study, which was conducted based on a multi-stage mixed-method study design, first, design development processes were followed, qualitative data were collected, and the “Turkish Course Multimedia Design” (TCMD) was developed. Then, the multimedia design

was piloted, expert and student opinions were obtained and analyzed. In the last stage, the TCMD was revised and evaluated.

The study group consisted of 143 individuals, including 22 students and 15 experts in the qualitative phase and 78 Turkish and 28 information technologies and software teachers in the quantitative phase.

The “Educational Software Evaluation Form” (Ateş, 2011), “Student Interview Form” and “Semi-structured Expert Interview Form” were used as data collection tools. Qualitative data were analyzed through content analysis and quantitative data were analyzed via descriptive and inferential statistical techniques.

The development process of the TCMD involves a series of components such as the identification of the design purpose and the theories, models, and principles on which the design development process will be based, the establishment of the principles to be used in the management and evaluation of the process, and the selection of the educational, visual, multimedia, content, orientation, installation and usage features of the design. Design development involves the determination of software languages, the target group, and the characteristics of the target group; the selection of student outcomes and content; checking the compatibility of the content with the curriculum; and the preparation of multimedia components used in the presentation of the content.

The TCMD was designed as a “special tutorial software”, but the design also included practice, repetition, problem solving and game activities. Therefore, the multimedia development process may require the use of different software types in conjunction. The TCMD was created using HTML5, JavaScript, CSS (Cascading Style Sheets), JQuery, Language, Library, and related technologies. The Visual Studio, notepad++ and Atom software were used to program the design. The designs and templates in the software were prepared on the Adobe Photoshop and Adobe Illustrator programs. The introductory video for the TCMD was created with Vegas Pro and the multimedia design was developed as a client-based, individual learning material in which all management and control is delegated to the users. The design includes 1 listening, 3 reading and 2 extensive reading texts; 6 preparation activities; 4 listening, 15 reading, 4 speaking, 6 writing, 4 grammar, 16 old Turkish literature activities and 19 evaluation questions.

The experts expressed opinions on the general features, formal features, and content of the design. The experts also shared their opinions on providing objectives and achievements in the design, preparing the help menu, creating the software map and user guide, adding the information of the designers, updating the content, adjusting the screen size, saving the user information, and adding the ability to continue from where the users left off. It was observed that the experts expressed opinions on the formal features of the TCMD in terms of the qualities of the user control panel, transitions between activities, emphasizing the main cognitive load and reducing the irrelevant cognitive load, consistency of visual design elements and appropriateness in terms of shape-ground relationship, and fonts. The experts also stated their opinions on the themes of simplicity, eliminating unnecessary information,

word meanings, associating texts with a color, and adding effects to the activities. Therefore, it can be said that multimedia designs can be designed by evaluating them based on the software map, bibliography, user manual, designer, user control, visual features, the relationship of the content with the objectives, simplification of the content and consistency with learning principles.

As a result of the observation, the content of the design, the application environment and student reactions were evaluated. It was determined that the themes of font, word meanings, activities, effects, user control panel, bibliography, grammar activities, and objectives were prominent in the content of the design. In terms of the application environment, it was determined that the themes of choosing ICT classrooms, using smart boards, class size, physical conditions of the classroom, and internet access were emphasized. In student reactions, it was observed that interest, motivation, and individual learning skills increased, and students had difficulty performing some of the activities. Following the application, it was found that the students expressed their opinions within the framework of emotional attitude, vocabulary, activities, learning, content and the TCMD. It was determined that the students found the lessons fun, enjoyable, interesting, acquired new information through the activities, understood the subjects and encountered new subjects.

There was a significant difference between the mean scores of Turkish, information technologies and software teachers in the dimensions of “Educational features”, “Multimedia features”, “Content”, “Guidance”, and “Installation and usage features” of the ESEF, through which the TCMD was evaluated. In the “Visual design features” sub-dimension, no difference was found between the mean scores of the Turkish, information technologies and software teachers. Therefore, it can be stated that the information technologies and software teachers find the educational features, multimedia features, content, guidance, installation, and usage features of the TCMD more adequate than the Turkish teachers. It can also be said that the visual design features of the TCMD are equally approved by the teachers. The positive evaluation of the features of the TCMD by the information technologies and software teachers can be explained by the fact that these teachers have received training on educational software development and have more knowledge and skills on the subject. The findings indicate that the TCMD possesses the essential characteristics of educational software, making it suitable for educational purposes. Furthermore, it was determined that the TCMD effectively served its intended purpose, demonstrating both applicability and usefulness. To enhance the design and implementation of such multimedia applications, it is recommended to develop a detailed plan for the multimedia development process and conduct evaluations both during and after the design phase. Consulting experts in the field during the development stage can provide valuable perspectives to designers, enriching the final product. Additionally, multimedia applications can be effectively integrated into Turkish lessons, serving as versatile educational materials for teaching various themes and subjects within Turkish education or even across other disciplines.

## DİJİTAL HİKÂYELERİN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DİNLEME TUTUMUNA ETKİSİ\*

*Araştırma Makalesi*

Duygu KARADAĞ\*\* / Tazegül DEMİR ATALAY\*\*\*

Geliş Tarihi: 29.06.2024 | Kabul Tarihi: 15.11.2024 | Yayın Tarihi: 23.12.2024

**Özet:** Araştırma, dijital hikâyelerin dinleme tutumuna etkisini incelemek amacıyla, karma yöntem araştırma desenlerinden açıklayıcı ardışık desen kullanılarak hazırlanmıştır. 2023-2024 eğitim-öğretim yılı II. döneminde Kars merkezde bulunan bir ortaokulda okuyan 72 öğrenciyle 8 haftalık bir çalışmayı kapsayacak şekilde yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak dinleme tutumu ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın nicel aşamasında deneysel desenlerden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel araştırma deseni kullanılmıştır. Çalışmada deney grubunun dersleri dijital hikâye anlatımı kullanılarak planlanmış, kontrol grubunda ise mevcut yöntemlerle ders işlenmiştir. Deneysel uygulama sonunda dinleme tutumu ölçeği son test olarak uygulanıp, elde edilen veriler analiz edilmiştir. Araştırmanın nitel aşamasında olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak deney grubu öğrencilerinden gönüllü 20 kişiyle görüşme yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler değerlendirilmiş, bulgular yorumlanarak sunulmuştur. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dinleme tutum ölçeği ön test ve son test puanları istatistiksel olarak karşılaştırılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin puanlarının aritmetik ortalamasının kontrol grubu öğrencilerinin puanlarının aritmetik ortalamasından yüksek olduğu görülmüş, yapılan analizler sonucunda istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin dijital hikâye uygulamasına ilişkin görüşlerinin çoğunlukla olumlu olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, dijital hikâyelerin öğrencilerin dinleme tutumuna yönelik görüşlerinde olumlu etkisinin olduğu saptanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Dijital hikâyeler, dinleme becerisi, dinleme tutumu, eğitim teknolojileri, Türkçe eğitimi.


## THE EFFECT OF DIGITAL STORIES ON THE LISTENING ATTITUDES OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS


*Research Article*

Received: 29.06.2024 | Accepted: 15.11.2024 | Published: 23.12.2024

**Abstract:** This research was prepared using an explanatory sequential design, one of the mixed methods research designs, in order to examine the effect of digital stories on listening attitude. It was conducted in the second semester of the 2023-2024 academic year, covering an 8-week study with 72 students studying in a secondary school in Kars. Listening attitude scale and semi-structured interview form were used as data collection tools. In the quantitative phase of the research, a quasi-experimental research design with a pretest-posttest control group, one of the experimental designs, was used. In the study, the lessons of the experimental group were planned using digital storytelling, while the lessons of the control group were taught using regular methods. At the end of the experimental application, the listening attitude scale was administered as a posttest and the data were analyzed. Phenomenological design was used in the qualitative phase of the research. Interviews were conducted with 20 volunteers from the experimental group using the semi-structured interview form prepared by the researcher. The data obtained from the interviews were evaluated, and the findings were

\* Bu çalışma, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde hazırlanan "Dijital hikâyelerin ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ile okuma ve dinleme tutumuna etkisi" adlı yüksek lisans tezinden hareketle üretilmiştir.

\*\* Yüksek Lisans Öğr.; Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı; [duyguatbas@gmail.com](mailto:duyguatbas@gmail.com)  0009-0004-8009-5499

\*\*\* Prof. Dr.; Kafkas Üniversitesi, Dede Korkut Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı; [tazeguldemir@gmail.com](mailto:tazeguldemir@gmail.com)  0000-0003-2901-9226

interpreted and presented. To interpret the results, the listening attitude scale pre-test and post-test scores of the experimental and the control group were compared statistically. It was observed that the arithmetic averages of the scores of the experimental group were greater than the arithmetic averages of the scores of the control group students, and as a result of the analysis, it was determined that there was a statistically significant difference. According to the findings obtained from the interviews, it was determined that the students' opinions regarding the digital story application were mostly positive. According to the research results, digital stories had a positive effect on students' views on listening attitudes.

**Keywords:** Digital stories, educational technologies, listening attitude, listening skills, Turkish education.

## Giriş

İletişimi sağlayan en temel unsur dildir. Etkili bir iletişim için bireyin dinlemeyi öğrenmesi, etkin dinleme yeteneği ve alışkanlığı kazanması gerekir (Demir Atalay ve Melanlıoğlu, 2016). Bir dili öğrenmenin yolu temel dil becerilerini öğrenmekle mümkündür (Batluralkız ve Karakuş Tayşi, 2021). Dilin dört temel unsurundan biri olan dinleme, kişiler arasında iletişimin vazgeçilmez bir ögesi olarak, anlatıcının iletisini anlama ve yorumlama çabası; işitme eylemini de kapsayan, karmaşık, aktif bir süreç; çok yönlü bir olgu; amaçlı bir eylem ve insanın seçme özgürlüğünün de bir yansıması olarak insan beyninin bilişsel süreçlerini gerektiren zihinsel bir etkinliktir (Epeçan, 2013). Dinleme, bireyin çevresinde olup bitenleri anlama ve bilgi edinmede kullandığı en pratik beceridir (Okcan, 2023). Dinleme, bir konuşmada sunulan fikirleri anlamak, yorumlamak, değerlendirmek, düzenlemek, belirlemek, hatırlamaya değer olduğunu düşünülen şeyleri seçmek veya kaldırmak olarak tanımlanabilir (Taşer, 2000). Güneş'e (2007) göre dinleme; ses, işitme, düşünme, anlama, bağdaştırma, eleştirme, zihinde yapılandırma gibi ses, kulak ve beyin çeşitli fonksiyonlarından oluşan karmaşık bir süreçtir. Dinleme üzerine yapılan tanımlardan hareketle dinlemenin duymakla başlayıp anlama, yorumlama ve tepkide bulunma gibi birçok süreci kapsayan fiziksel ve zihinsel bir faaliyet olduğu görülmektedir (Yazar, 2023). Türk Dil Kurumu (2020) Türkçe Sözlük'te "dinlemek" konu başlığı altında "işitmek için kulak vermek" tanımını yapmıştır. Özbay'a (2011) göre dinleme konuşulan veya sesli okunan sözlü mesajları doğru bir şekilde anlayabilmek olarak tanımlanır. Tüfekçioğlu'na (2014) göre ise dinleme işitme organları ile duyulan seslerin beyinde anlamlandırılma sürecidir. Konuşmada ortaya atılan düşünceleri anlamayı, yorumlamayı, değerlendirmeyi, organize etmeyi, aralarındaki ilişkileri belirlemeyi sonrasında saklanmaya değer bulunanları seçip ayırmayı ifade eden dil becerisidir (Taşer, 2000, s. 214).

Dinleme becerisi anne karnındayken başlamakta ve bireyler gelen sesleri dinleyip bu seslere tepki vermektedir (Bilgiç Yıldız ve Savaş, 2019). Dinleme döngüsel bir süreçtir. Kişinin verdiği bir tepki karşı taraf için uyarı niteliği taşımaktadır. Dinlemeye yönelik uygun ve olumlu bir tutum geliştirmek, iyi bir dinleme için kilit rol oynar. Etkili bir dinleme konuşanlara karşı ilgili olmayı gerektirir. Temel becerilerin gelişmesine temel olan dinleme becerisi, ilginin ve motivasyonun artması ile daha etkili olur ve anlamlandırmayı kolaylaştırır.

Tutum kavramı, olayların, durumların, nesnelerin vb. bireyleri olumlu veya olumsuz olarak etkilemesi sonucu bireyde meydana gelen davranışsal, zihinsel, duygusal eğilimlerdir, şeklinde tanımlanabilir (Karakuş Tayşi ve Özbay, 2016). Özgüven (2000, s. 353) tutum kavramını "Bireylerin belirli bir kişiyi, grubu, kurumu veya bir düşüncüyü kabul ya da

reddetme şeklinde gözlenen, duygusal bir hazır oluş hâli veya eğilimidir” biçiminde tanımlamıştır. Dinleme tutumu, dinlemeye hazır oluş, algılayabilme güdüsünün yüksek oluşu ve odaklanmadır. Güçlü ve yerleşmiş yapıda olan tutumlarda bu ögeler tam anlamıyla bulunmakla birlikte daha zayıf olan tutumlarda davranışsal ögeler daha düşük seviyede olabilmektedir (Karakuş Tayşi ve Özbay, 2016). Dinleme tutumunu geliştirmek üzere kullanılan birçok yöntem ve teknik vardır. Dijital çağda öne çıkan yöntemlerden biri de dijital hikâye anlatımının kullanılmasıdır.

Basılı kitaplar dijital hikâyelerden ses, görüntü, çoklu medya ortamı, hareket ve aktiflik gibi pek çok unsur bakımından eksiktir. Dinleme tutumu konusunda birçok materyal ele alınmış, bu konuda birçok çalışma yapılmış ancak dijital materyallerden olan dijital hikâyelerin 5. Sınıf öğrencilerinin dinleme tutumu üzerindeki etkisini araştıran bir çalışma olmadığından, dijital hikâyelerin bu konudaki etkisi tam olarak bilinmemektedir. Araştırmaya başlamadan önce yapılan literatür taramasıyla, dinleme becerisi, teknolojinin eğitimde kullanılması ve bunun etkisi üzerine birçok çalışma incelenmiş ve bunun sonucunda dinlemenin sadece basılı araçlarla değil elektronik kitaplar, sesli araçlar, dijital hikâyeler ve çevrimiçi kütüphaneler gibi teknolojik olanaklar ile de yapılabileceği, dinlemeye yönelik tutumun bu tür bilişim teknolojilerinden etkilendiği anlaşılmıştır. Dijital hikâyelerin dinleme becerisine etkisini belirleyerek eğitim-öğretim ortamında teknolojik gelişmelerin doğru ve etkili kullanılmasını sağlamak, fırsat eşitliğini artırmak, teknolojik gelişmelerle ilgilenen ve teknolojik yenilikleri takip edebilen bireyler yetiştirmek hedeflenmelidir. Dünyada dil öğretimi alanında çağdaş modellerin kullanıldığı, bu sayede daha kısa sürede ve kalıcı olarak dinleme tutumunun geliştirildiği görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin dinlemeye karşı olumlu tutum kazanmalarında da yeni yöntemlerin kullanımının yaygınlaşması ile bu alanda hedeflenen başarının elde edileceği düşünülmektedir.

Gerek alan yazını taramaları gerekse sınıf içi uygulamalar açısından incelemeler yapılarak ele alınan bu araştırmanın eğitim öğretim ortamı ve öğrencilerin okuma tutumunun olumlu bir şekilde etkilenmesine katkı sağlaması beklenmektedir.

## 1. Dijital Hikâye

Geçmişten günümüze doğru bakıldığında, eğitim ortamlarında kullanılan teknolojik aletlerin tepegöz, bilgisayar, video, yansıtım ve etkileşimli tahta olduğu görülmektedir. Son yıllarda kullanılmaya başlanan ve bundan sonra kullanılmasının artması beklenen materyaller ise; sesli ve 3D elektronik kitaplar, çevrim içi metinler ve sanal kütüphaneler, programlanmış okuma öğretimi uygulamaları ve elektronik hikâye kitaplarıdır. Sözlü veya yazılı anlatım yoluyla yapılan geleneksel hikâye türünün, teknolojik imkânlar ve çoklu ortam araçları kullanılarak bilgisayar ortamına aktarılmasıyla yapılan dijital hikâye de bu olanaklardan biridir (Ciğerci, 2015, s. 33). Geleneksel hikâyeye göre dijital hikâyeler çok yeni bir kavram sayılabilir. Alanyazında yapılan incelemeler sonucu birçok araştırmacının dijital hikâye ile ilgili çeşitli tanımlar yaptığı görülmektedir. Buna göre dijital hikâye, Turgut ve Kışla (2015) tarafından “interaktif dijital bir ortamda; ses, resim, grafik, hareketli grafik, görüntü, müzik ve metne dayalı anlatımın sunulması süreci”; Robin (2006) tarafından “belirli bir konu hakkında bilgi sunmak için resim, müzik, metin, ses ve video gibi türlü unsurları dijital ortamda bir araya



getirme”; Yamaç (2015) tarafından “belirli bir konuda bilgi sunmak için dijital grafikler, ses, video ve müzikleri bir araya getirme”; Yüksel (2011) tarafından “Dijital hikâye anlatımı, multimedya araçları veya kaynakları ile bilginin paylaşılması ve hikâyelerin anlatılması”; Polater (2019) tarafından “dijital hikâye yöntemi geleneksel hikâye anlatımının dijital ortamlarda görsel ve işitsel materyaller kullanılarak hazırlanması ve sunulması biçimi”; Göçen (2014) tarafından “dijital hikâye yöntemi anlatıcının multimedya araçları kullanarak hikâye anlatma ve bu hikâyeleri dinleyicilere aktarma yöntemi” olarak tanımlanmaktadır. Yani dijital hikâye yöntemi, geleneksel hikâyelemenin video, görsel, ses ve müzik gibi dijital içeriklerin bir araya getirilmesiyle oluşturulan yeni nesil hikâyeleme yöntemidir (Polater, 2019). Ayrıca dijital hikâyelerin hazırlanması, hazırlayıcısına kendi tecrübelerini, kendi mesajlarını film yapmak hakkında profesyonel bir eğitim almada çoklu medya araçlarını da kullanarak, dijital ortamlarda sunma fırsatı tanımaktadır (Olur, 2021). Yiyeceklerin yetişmesini anlatan kısa bir film, modern çağ konusunda bir podcast, iyi aile ilişkileri hakkında tekrar eden bir video dijital hikâye anlatımına örnek olabilir.

Hartley ve McWilliam (2009’dan akt. Olur, 2021), dijital hikâyelerin sağladığı yararları şu şekilde sıralamaktadır:

- Dijital hikâye anlatımı bir biçim olarak doğrudan bir duyguyu açıklamanın duygusal yükünü, bir belgeselin gerçekliğini ve biçimin basit şıklığını bir araya getiren şiirsel bir yapıya sahiptir.
- Dijital uygulamalar, internet sitelerinde dijital yayın yapmaya yönelik yeni anlatı araç-gereçleri ile bireylerin eğitimini birleştirmektedir.
- Dijital hikâye bir akım olarak, uzman, tüketici ve kullanıcı odaklı yaratıcılığın ilk orijinal birleşimini temsil etmektedir.
- Dijital hikâye yeni medya ekolojisi için oluşturulmuş ayrıntılı bir metin sistemi olarak, üretici ve tüketici ilişkisini gözden geçirmekte, profesyonel ve amatör üretim arasındaki geleneksel ayrıma karşı çıkmaktadır. Dijital hikâye anlatımı aynı zamanda içerik aktarımına, hikâye anlatım formatlarına, katılım ve dijital okuryazarlığa katkı sağlamaktadır.

Farklı alanlarda farklı amaçlarla kullanılabilen dijital hikâyelerin öne çıkan özelliklerine göre sınıflandırılmasıyla dijital hikâye türleri ortaya çıkmaktadır.

### 1. 1. Dijital Hikâye Türleri

Farklı amaçlarla, farklı içeriklerle çeşitli dijital hikâyeler oluşturulabilmektedir. Dijital hikâye uygulayıcıları, dijital hikâyeleri eğitim dışında çoğunlukla kişisel anlatılar ve önemli olaylarını anlattıkları kişisel hikâyeler oluşturmak için kullanırlar. Dijital hikâye anlatıcılığı, insanların birbirlerine yardımcı olmasının en pratik yoludur (Şimşek, 2012, s. 51-57).

Robin’e (2008) göre en genel ve açık şekliyle dijital hikâyeler üç türle ele alınabilir; bilgilendirici hikâyeler, kişisel hikâyeler, tarihsel olaylarla ilgili hikâyeler.

**Kişisel Hikâyeler:** Dijital hikâye türleri arasında yaygın olarak kullanılan, yazarın kişisel deneyimlerini anlattığı, belki de en popüler dijital hikâye türüdür. Bireyin kendi yaşamıyla ilgili duygu, düşünce ve olayların yine bireyin bakış açısıyla anlatıldığı hikâyelerdir.

**Tarihsel Olaylarla İlgili Hikâyeler:** Tarihî olayları analiz eden hikâyeler, tarihi olayların araştırılması ve farklı biçimlerde anlatılması üzerine odaklanmaktadır (Karakoyun, 2014).

**Bilgilendirici (Öğretici) Hikâyeler:** Bu tür dijital hikâyeler özellikle birçok farklı içerik alanlarında eğitim materyallerini ifade etmek için kullanılır (Ulum, 2017). Kişilerin öğrendikleri kavram ve konuyla ilgili bildiklerini dijital ortama ses, resim ve müzikle aktarmasıyla oluşan hikâyelerdir. Bu hikâyeler; matematik, sosyal bilgiler, tıp, dil eğitimi vb. alanlarda eğitsel amaçlarla hazırlanır. Değerler eğitiminde de öğretim materyali olarak kullanılabilecek en etkili dijital hikâye türüdür.

Dijital hikâyelerin oluşturulması sürecinde bazı öğelere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu öğeler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

## 1.2. Dijital Hikâye Öğeleri

Bir hikâyenin asıl amacı bir düşünceyi, bir mesajı karşı tarafa mümkün olduğunca anlaşılabilir bir şekilde iletmektir. Dijital hikâyelerde de mesajın karşı tarafa net ve anlaşılır bir şekilde iletilebilmesi ve ortaya kaliteli bir ürün konabilmesi için bazı özellikleri içermesi gerekmektedir.

Yapılan birçok araştırmaya göre dijital hikâyelerin etkili ve kendi içerisinde devimsel olabilmesi için hazırlama ve sunum aşamasında sahip olması gereken yedi öge bulunmaktadır. Robin'e (2008) göre dijital hikâyenin yedi ögesi aşağıda açıklanmıştır.

- Bakış açısı: Dijital hikâye yazarının kendi yaşantı ve tecrübelerini kendi bakış açısından ele alarak hikâyede aktarılmak istenen mesajın verilmesi biçimidir.
- İlgi çekici soru: Dikkat ve ilgiyi sağlamak, bu ilgi ve dikkatin sürekliliği için dijital hikâyeye ilgi çekici bir soruyla başlanmalıdır. Bu soru hikâye başında açıkça sorulabileceği gibi hikâyenin içine gömülerek dinleyici ve izleyicinin hikâyeye odaklanması da sağlanabilir.
- Duygusal içerik: Dijital öykülerin amacı dinleyici ve izleyicisine doğrudan bilgi aktarmak yerine teknolojik imkânları kullanarak ve estetik kaygısı güderek izleyicisinin öyküden zevk almasını sağlamaktır (Ciğerci, 2015). En etkili dijital hikâyeler, dinleyici ve izleyicisini farklı duygularla diri tutan, gözyaşı, kahkaha ve memnuniyeti uyandıran duygusal içeriğe sahip olmalıdır.
- Ekonomi: Dijital hikâyelerin uzunluğu, süresi ile ilgili olan bu ögeye bağlı olarak dijital hikâyelerin izleyici ve dinleyiciyi sıkımayacak biçimde 2-5 dakika ile sınırlandırılması gerekmektedir. Etkili bir dijital hikâye oluşturma sürecinde verilmek istenen mesaj güçlü bir anlatımla, az efekt ve birkaç kelime ile aktarılmalıdır.
- Hız: Dijital hikâyelerin anlatımındaki hız, dinleyicinin dikkatini çekmek için önemlidir ve bu nedenle dijital hikâye anlatımındaki tempo değişken olmalıdır. Ritim ve enerji hikâyedeki olayların aktarılmasında önemli unsurlardır. Ekonomi ve hız öğeleri arasında önemli bir bağlantı söz konusudur.
- İyi seslendirme: Dijital hikâyelerin en önemli öğelerinden biridir, çünkü hikâye anlatıcısına, hikâyenin konusu, duygusal içeriği, verilmek istenen mesajı dikkate alarak kendi sesiyle seslendirme olanağı sunar. Bu amaçla anlatıcı sesinde yükseltme,

alçaltma, incelik kalınlık gibi oynamalar yaparak dinleyicinin/izleyicinin dikkatini çekebileceği gibi hikâyenin vermek istediği iletiyi de aktarmaya yardımcı olur.

- Müziğin kullanımı: Dijital hikâyede kullanılmak üzere görseller ve metne uygun olarak seçilen, dijital hikâyenin vermek istediği mesajı ve duygusal içeriği iyi bir şekilde destekleyen müzik ve ses efektleriyle birleşen dijital hikâye daha eğlenceli ve ilgi çekici olabilir.

### 1.3. Dijital Hikâye Oluşturma Süreci

Tarih boyunca öyküleme bilgi, bilgelik ve değerleri paylaşmak amacıyla farklı ortam ve biçimlerde kullanılmış, günümüzde ise internetin yaygın kullanımı ve teknolojinin de etkisiyle dijital ortama aktarılmıştır (Sadık, 2008). Dijital hikâyelerin etkili ve hedeflenen amaca uygun olabilmesi için hikâye oluşturma sürecinin doğru bir şekilde planlanması gerekir. Bu süreç belirli aşamaların tamamlanmasını gerektirir. Dijital hikâye anlatıcılarının ve ürettikleri içeriklerin yeni bir ifade aracı olduğunu belirten Küngerü (2016, s. 33-45), artık bireylerin hayatlarının dijital hikâyelerle şekillendiğini, bireylerin dijital hikâyeleri yoğun bir şekilde takip ederek gündemini oluşturduğunu ve anlatıların insanların gerçekliğinin dönüşümüne neden olduğunu ifade eder.

Dijital hikâye oluşturma süreci, geleneksel hikâye anlatma süreciyle benzer şekilde ilerler. Konunun seçilmesi, taslağın oluşturulması ve fikirlerin ortaya çıkması ile devam eder. Fikrî süreçte hikâyenin teması belirlenir ve sonrasında hikâyenin görsel öğelerini oluşturmak için bir hikâye panosu (storyboard) oluşturulur ve üretim aşamasına geçilir. Bilgisayar ve mobil uygulamalar yardımıyla da kısa film oluşturulur.

### 1.4. Dijital Hikâyelerin Eğitimde Kullanımı

Hikâyeler anlatmak eski zamanlardan beri kullanılan bir öğretim yöntemidir. Hikâye anlatmanın gücü evrenseldir ve her toplumda öğretmenin önemli yöntemlerindedir. Gelişen ve değişen dünyada her alanda olduğu gibi eğitimde de materyaller değişmekte ve gelişmektedir. Hayatın her alanını etkileyen teknoloji bu bağlamda hikâyelerin de dijital bir dönüşüme uğramasını sağlamış, çağın gereklerine uyarak hikâyelere dijital bir boyut kazandırmıştır. Bu hâliyle dijital hikâye anlatımı, eğitim bağlamında güçlü bir öğrenme aracı olarak hızla popüler olmuştur. Dijital hikâyeleri eğitimde popüler yapan ve sık kullanımını sağlayan eğitimin her seviyesinde kullanımının mümkün olması ve farklı türde içeriklerle türlü eğitimlere imkân sağlamasıdır.

## 2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, dijital hikâye anlatımının ortaokul öğrencilerinin dinleme tutumu üzerine etkisini ve dijital hikâye anlatımına yönelik öğrenci görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır.

Araştırmanın problem cümlesi “Dijital hikâye anlatımının ortaokul öğrencilerinin dinleme tutumuna etkisi var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu problem doğrultusunda, araştırmanın amacına yönelik olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Dijital hikâye anlatımının yapıldığı deney grubu ile mevcut programda yer alan yöntemlerle öğretimin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin dinleme tutumu ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Dijital hikâye anlatımının yapıldığı deney grubu ile mevcut programda yer alan yöntemlerle öğretimin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin dinleme tutumu son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Dijital hikâye anlatımının yapıldığı deney grubu öğrencilerinin dinleme tutumu ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Mevcut programda yer alan yöntemlerle öğretimin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin dinleme tutumu ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

### 3. Yöntem

Dijital hikâye anlatımının ortaokul öğrencilerinin okuma tutumuna etkisinin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışma, karma yöntem araştırma desenlerinden olan açıklayıcı ardışık desen kullanılarak hazırlanmıştır. Karma araştırma; tek bir çalışma ya da çalışmalar dizisindeki aynı temel olgulara ilişkin nitel ve nicel veriler toplamayı, onları analiz etmeyi ve yorumlamayı içermektedir (Leech ve Onwuegbuzie, 2007). Karma yöntemde hangi verinin baskın olarak değerlendirileceği, hangi sırayla gerçekleştirilecekleri tamamen araştırmacıya bağlıdır. Sırayla veya aynı anda nitel ve nicel veriler toplanması araştırmacının amacına göre şekil alır. Araştırmanın nicel aşamasında, deneysel desenlerden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel araştırma deseni kullanılmıştır. Nitel aşamada ise nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Bu desen, araştırmanın incelediği olguyu deneyimleyen ve bu olguyu yansıtabilecek kişi ya da gruplara odaklanır (Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Olgubilim araştırmalarının temel veri toplama aracı, görüşmedir. Yapılan araştırmada da “yarı yapılandırılmış görüşme formu” kullanılarak dijital hikâye anlatımı uygulamasına dair deney grubu öğrencilerinin görüşleri alınmıştır.

#### 3.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel verilerinin toplanması aşamasında olasılıklı olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme kullanılarak araştırılan konuya uygun olarak belirlenen bazı özellikleri taşıyan gruplar çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Buna bağlı olarak bu araştırmada Kars merkezde bulunan bir ortaokulda öğrenim görmekte olan 5. sınıf öğrencilerinden iki şubeden toplam 70 öğrenci kontrol ve deney grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmanın nitel aşamasında elde edilmek istenen verilerin sağlanması için, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yapılarak katılımcılar belirlenmiştir. Bu bağlamda Kars merkezde bulunan bir ortaokulda öğrenim görmekte olan 5. sınıf öğrencilerinden dijital hikâye anlatımı uygulanan deney grubu öğrencilerden gönüllü olan yirmi kişi ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görüşmeler yapılmıştır.

#### 3.2. Veri Toplama Araçları

Yapılan bu araştırmada, “Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği” (Ürün Karahan, 2020) dijital hikâyelerin öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumlarına etkisini ölçmek amacıyla uygulama

öncesinde ve sonrasında kullanılmıştır. Nitel aşamada ise araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

### 3.3. Uygulama

Çalışmanın deneysel uygulamasının hazırlık aşamasında, önceden belirlenmiş olan araştırma problemine ve hipotezlere uygun olarak nicel aşama için dinleme tutumu ölçeği, nitel aşama için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Ardından araştırmanın uygulanması için kontrol ve deney grupları belirlenmiştir. Kontrol grubuna, uygulama süresince, mevcut Türkçe öğretim programında yer aldığı şekli ile öğretim yapılırken, deney grubuna dijital hikâye anlatımı uygulaması gerçekleştirilmiştir. Deney grubuna uygulanacak olan dijital hikâye ders materyalleri, 1 hafta deneme uygulaması ve 8 hafta ders uygulaması şeklinde araştırmacı tarafından hazırlanmış ve sınıfta kullanılmak üzere taşınabilir hâle getirilmiştir. Kullanılan 7 dijital hikâyeden 3 tanesi araştırmacı tarafında “Powtoon” uygulama platformunda hazırlanmış, 4 tanesi “Youtube” video paylaşım platformundan alınmıştır. Dijital hikâye hazırlanması sürecinde kullanılan Powtoon uygulama platformu kısmen ücretli olduğundan gerekli satın almalar araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş ve kullanılmıştır.

Uygulamanın 8 haftalık sürecinde ilk hafta, deney ve kontrol gruplarına dinleme becerisinin ne olduğu detaylı olarak anlatılmıştır. Becerinin ne olduğunu fark eden gruplara tutum kavramı açıklanmıştır. Her iki guruba da “Dinleme Tutumu Ölçeği” uygulanmıştır. Derslerin uygulanması sürecinde her grup için aynı metinler kullanılmış, deney grubu öğrencilerine dijital hikâye anlatımı ile öğretim yapılırken, kontrol grubu öğrencilerinin dersleri mevcut programdaki yöntemlerle işlenmiştir.

### 3.4. Verilerin Analizi

#### 3.4.1. Nicel Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizinde öncelikle parametrik testlerin uygulanması ile verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Ancak parametrik testlerin yapılabilmesi için verilerin dağılımının bazı şartları sağlaması gerekmektedir. Verilerin normal dağılım özellikleri gösteriyor olması bu koşulların en önemlisidir (Can, 2014).

Deney ve kontrol grubunun ön test ve son test sonuçlarının çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde, ön test çarpıklık değerinin -1.13, basıklık değerinin 1.09 olduğu belirlenmiştir. Son test çarpıklık değerinin -1.26, basıklık değerinin ise 1.26 olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular ön test ve son test tutum ölçeği veri setlerinin normal dağılım gösterdiğini ifade etmekte, veri analizinde parametrik testlerin kullanımını mümkün kılmaktadır.

#### Tablo 1

*Deney Ve Kontrol Grubunun Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması T-Testi Analizi Sonuçları*

Gruplar	N	X	SS	SD	T	P	Levene Statistik	
							F	p
Deney	35	102.11	25.05	68	1.06	.29	.05	.81
Kontrol	35	95.97	23.23					

Levene testi ile grupların varyansları incelenmiş, varyansların homojen olduğu belirlenmiştir. Yapılan t testi analizi sonucunda deney ve kontrol grupları ön test tutum ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

### 3.4.2. Nitel Verilerin Analizi

Bu çalışmada nitel veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Elde edilen nitel verilerin analizi, betimsel analiz ile yapılmıştır. İçerik analizinde elde edilen verilerin açıklanabilecek kavramlara ulaştırması amaçlanmaktadır. Bu amaçla elde edilen verilerin öncelikle kavramsallaştırılması, daha sonra verilerin bu kavramlara göre düzenlenerek, verileri açıklayan temaların saptanması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

## 4. Bulgular

### 4.1. Araştırmanın Nicel Verilerine Ait Bilgiler

Dijital hikâye anlatımının yapıldığı deney grubu ile mevcut programda yer alan geleneksel yöntemlerle öğretimin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin dinleme tutumu ön test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır.

**Tablo 2**

*Deney Grubu ve Kontrol Gurubu Öğrencilerinin Dinleme Tutumu Ön Test Sonuçlarına Ait Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları*

	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Deney Grubu	35	91,91	15,66	68	,136	,893
Kontrol Grubu	35	91,42	14,28			

$p > 0.05$

Tablo 2 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin dinleme tutumu ön test puanlarının aritmetik ortalaması ( $\bar{X}=91,91$ ;  $ss=15,66$ ) ile kontrol grubu öğrencilerinin dinleme tutumu ön test puanlarının aritmetik ortalaması ( $\bar{X}=91,42$ ;  $ss=14,28$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmamıştır ( $t_{(35)}=136$ ;  $p > .05$ ). Bu bulguya dayanarak deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dijital hikâye anlatımı kullanılarak yapılacak olan öğretim öncesinde dinleme tutumu aritmetik ortalamalarının yakın değerlere sahip olduğu söylenebilir.

Dijital hikâye anlatımının yapıldığı deney grubu ile mevcut programda yer alan yöntemlerle öğretimin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin dinleme tutumu son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır.

**Tablo 3**

*Deney Grubu ve Kontrol Gurubu Öğrencilerinin Dinleme Tutumu Son Test Sonuçlarına Ait Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları*

	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Deney Grubu	35	102,11	7,16	68	3,250	,002

Kontrol Grubu	35	93,25	14,43
---------------	----	-------	-------

$P < 0.05$

Tablo 3 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin dinleme tutumu son test puanlarının aritmetik ortalaması ( $\bar{X}=102,11$ ;  $ss=7,16$ ) ile kontrol grubu öğrencilerinin dinleme tutumu son test puanlarının aritmetik ortalaması ( $\bar{X}=93,25$ ;  $ss=14,43$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu saptanmıştır ( $t_{(35)}=3,25$ ;  $p < .05$ ). Elde edilen etki büyüklüğü değeri ( $d=0,78$ ) farkın yüksek düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu bulguya dayanarak dijital hikâye anlatımı kullanılarak yapılan öğretim sonucunda deney grubu öğrencilerinin dinleme tutumları üzerinde yüksek düzeyde bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Dijital hikâye anlatımının yapıldığı deney grubu öğrencilerinin dinleme tutumu ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımlı gruplar t-testi yapılmıştır.

**Tablo 4**

*Deney Grubu Öğrencilerinin Dinleme Tutumu Ön Test ve Son Test Sonuçlarına Ait Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları*

	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Ön Test	35	91,91	15,66	34	-4,356	,00
Son Test	35	102,11	7,16			

$P < 0.05$

Tablo 4 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin dinleme tutumu ön test puanlarının aritmetik ortalaması ( $\bar{X}=91,91$ ;  $ss=15,66$ ) ile dinleme tutumu son test puanlarının aritmetik ortalaması ( $\bar{X}=102,11$ ;  $ss=7,16$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu saptanmıştır ( $t_{(35)}=-4,35$ ;  $p < .05$ ). Elde edilen etki büyüklüğü değeri ( $d > 1$ ) farkın çok yüksek düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu bulguya dayanarak dijital hikâye anlatımı kullanılarak yapılan öğretim sonucunda deney grubu öğrencilerinin dinleme tutumlarında oldukça anlamlı bir farkın olduğunu söylemek mümkündür.

Mevcut programda yer alan yöntemlerle öğretimin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin dinleme tutumu ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımlı gruplar t-testi yapılmıştır.

**Tablo 5**

*Kontrol Grubu Öğrencilerinin Dinleme Tutumu Ön Test ve Son Test Sonuçlarına Ait Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları*

	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Ön Test	35	91,42	14,28	34	-,489	,628
Son Test	35	93,25	14,43			

$p > 0.05$

Tablo 5 incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin dinleme tutumu ön test puanlarının aritmetik ortalaması ( $\bar{X}=91,42$ ;  $ss=14,28$ ) ile dinleme tutumu son test puanlarının aritmetik ortalaması ( $\bar{X}=93,25$ ;  $ss=14,43$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır

( $t_{(35)}=-489$ ;  $p<.628$ ). Elde edilen etki büyüklüğü değeri ( $d=0,16$ ) farkın çok düşük düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu bulguya dayanarak mevcut programda yer alan geleneksel yöntemlerle yapılan öğretimin kontrol grubu öğrencilerinin dinleme tutumu üzerinde çok düşük düzeyde bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

#### 4.2. Araştırmanın Nitel Verilerine Ait Bulgular

Araştırmanın nitel boyutuna yönelik olarak, dijital hikâye anlatımı uygulaması ile eğitimin yapıldığı 35 deney grubu öğrencisinden gönüllü olan 20 öğrenci ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler öğrencilerin de uygun gördüğü zamanlarda gerçekleştirilmiş, düşüncelerini rahatça ifade edebilmeleri için gereken açıklamalar katılımcılara yapılmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda öğrenci görüşleri dört tabloda toplanmıştır:

- Öğrencilerin dijital hikâye anlatımı uygulamasına ilişkin görüşleri,
- Öğrencilerin dijital hikâye anlatımını kullanıp kullanmayacağına dair görüşleri,
- Öğrencilerin dijital hikâye anlatımına yönelik eleştirileri,
- Öğrencilerin dijital hikâye anlatımına yönelik önerileri.

Görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular, belirtilen temalara ilişkin kategori ve kodlar gösterilerek oluşturulan görseller ve tablolarla ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda dijital hikâye anlatımının ders ve etkinliklerde kullanılması ile ilgili görüşlerinin neler olduğu sorulmuştur. Elde edilen verilerin Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6**

*Dijital Hikâye Anlatımının Ders ve Etkinliklerde Kullanılması İle İlgili Görüşler ve Frekans Dağılımı*

Tema	Kodlar	f
Olumlu	Eğlenceli ve güzel	11
	Dikkat çekici	8
	Kolay anlaşılır	7
	Faydalı	7
	Beğenilme	2
	Dersi kaynatılmaması	1
	Serbest etkinlik gibi	1
	Okumayı sevdirmeye	1
	Okunanların somutlaşmasını sağlama	1
	Her ders kullanılsın	1
<b>Toplam</b>		<b>40</b>
Olumsuz	Dinleme/İzleme problemleri	3
	Hep kullanılamaması	3
	Video izlemenin zararı	1
	Kısa videolar	1
	Okumadan soğutması	1
	Beğenmeme	1
<b>Toplam</b>		<b>10</b>



Tablo 6’da gösterildiği üzere, dijital hikâye anlatımının ders ve etkinliklerde kullanılmasına ilişkin görüşleri sorulduğunda, öğrencilerin çoğu, dijital hikâye anlatımı uygulamasının kullanıldığı dersi daha olumlu bulduğunu belirtmiştir. Bazı öğrenciler ise yöntemle ilgili bazı olumsuz düşüncelerini dile getirmiştir. Bu bulguya yönelik öğrenci ifadeleri şu şekildedir:

*Ö2: Eğlenceli oluyor, televizyon izler gibi ders işliyoruz. Yanımdaki arkadaşlarım konuştuğu için biraz anlamadım ama okuyunca tam anladım.*

Öğrencilerden bazıları (n=3), ortamdan kaynaklı bazı durumlardan dolayı videoları anlamakta zorlandıklarını belirtmiştir. Bu bulguya yönelik öğrenci ifadeleri şu şekildedir:

*Ö10: Dijital hikâye metinleri okuduklarımızı görmemizi sağladığı için, daha iyi anladık ve soruları daha kolay cevapladık. İzlerken sadece sesi az duyduğum için zorladım. Ama sesi çok açınca da diğer sınıflar rahatsız oluyordu. Bu yüzden zor oldu. Ama yine de çok faydalı.*

Bazı öğrenciler ise (n=3), videoların her derste kullanılmayacağını düşünmektedir. Bu bulguya yönelik öğrenci ifadeleri şu şekildedir:

*Ö16: Böyle izleyerek ders işlemek güzel ama her ders böyle olursa alışırız ve bir daha asla okumak istemeyiz. Bence okumak o zaman daha sıkıcı olur. Bu şekilde ders işlemek gibi değil de sinemaya gitmek gibi oluyor. Sorular sayesinde daha dikkatli dinlemiş oluyorum.*

### Tablo 7

*Dijital Hikâye Anlatımının Ders ve Etkinliklerde Kullanılıp Kullanılmaması İle İlgili Görüşler ve Frekans Dağılımı*

Tema	Kodlar	f
Siz Öğretmen Olsaydınız	Kullanırdım	16
	Kullanmazdım	4
<b>Toplam</b>		<b>20</b>

Dijital hikâye anlatımının ders ve etkinliklerde kullanılıp kullanılmaması ile ilgili görüşler incelendiğinde öğrencilerden çoğunun (n=16) eğer öğretmen kendileri olsaydı dijital hikâye kullanımı yöntemini derslerinde kullanacaklarını söylemişlerdir. Bu bulguya yönelik öğrenci ifadeleri şu şekildedir:

*Ö1: Evet kullanırdım.*

Dijital hikâye anlatımının ders ve etkinliklerde kullanılıp kullanılmaması ile ilgili görüşler incelendiğinde öğrencilerden birkaçının (n=4) eğer öğretmen kendileri olsaydı dijital hikâye kullanımı yöntemini derslerinde kullanmayacaklarını söylemişlerdir. Bu bulguya yönelik öğrenci ifadeleri şu şekildedir:

*Ö14: Her ders kullanmazdım.*

### Tablo 8

*Dijital Hikâye Anlatımının Ders ve Etkinliklerde Kullanılıp Kullanılmaması İle İlgili Eleştiriler ve Frekans Dağılımı*

Tema	Kodlar	f
Eleştiriler	Faydalı	10

	Teknik aksaklıklar	4
	Uygun değil	2
	Ailenin istememesi	1
	Video uzunluğu	1
	Eleştiri yok	1
	Zaman yetersizliği	1
	Videolara erişim	1
Toplam		21

Tablo 8 incelendiğinde dijital hikâye anlatımının ders ve etkinliklerde kullanılıp kullanılmaması ile ilgili eleştirilere yönelik olarak öğrencilerin yarısının (n=21) belirttiği husus, faydalı bir etkinlik olmasıdır. Bu bulguya yönelik öğrenci ifadeleri şu şekildedir:

*Ö3: Bence çok güzel eleştirecek bir şey yok. Anlamamızı sağlayan faydalı bir etkinlik.*

Öğrencilerden bazıları (n=4), dijital hikâye anlatımının ders ve etkinliklerde kullanılmasının bazı teknik aksaklıklardan dolayı zor olacağını belirtmiştir. Bu bulguya yönelik öğrenci ifadeleri şu şekildedir:

*Ö1: Videolar güzel ama elektrik olmazsa ders işleyemeyiz. Tahta Çalışmaz.*

Ayrıca verilen cevaplardan anlaşıldığı kadarıyla, öğrencilerin dijital hikâye anlatımının ders ve etkinliklerde kullanılıp kullanılmaması ile ilgili olarak duydukları bazı kaygılar da bulunmaktadır. Öğrenci ifadeleri şu şekildedir:

*Ö2: Evde ailemiz izin vermeyebilir. Kitap okuyun derler.*

Öğrencilere dijital hikâye anlatımının ders ve etkinliklerde kullanılıp kullanılmaması ile ilgili önerilerinin neler olduğu sorulmuştur. Öğrencilerin dijital hikâye anlatımı uygulamasına ilişkin görüşlerine ait kategori, kod ve bunların frekansları Tablo 9’da sunulmuştur.

### Tablo 9

*Dijital Hikâye Anlatımının Ders ve Etkinliklerde Kullanılıp Kullanılmaması İle İlgili Öneriler ve Frekans Dağılımı*

Tema	Kodlar	f
Öneriler	Videoların uygunluğu ve süresi	8
	Önerim yok	4
	Her derste kullanılmamalı	3
	Daha az izlenmeli	3
	Her derste kullanılmalı	2
	Okumanın önüne geçmemesi	1
	Daha çok izlenmeli	1
	Videoların paylaşılması	1
	Toplam	

Dijital hikâye anlatımına yönelik önerileri sorulduğunda öğrencilerin bir kısmı (n=8), videoların daha uzun, komik ve faydalı olabileceğini, bir kısmı ise daha kısa videolar olabileceğini belirtmiştir. Bu bulguya ilişkin öğrenci ifadeleri şöyledir:

*Ö7: Komik, eğlenceli ve faydalı videolar olursa daha iyi olur. Her konuda değil anlaşılması zor konularda videolar olmalıdır.*

Dijital hikâye anlatımına yönelik önerileri sorulduğunda öğrencilerin bir kısmı (n=3), videoların daha az izlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu bulguya ilişkin öğrenci ifadeleri şöyledir:

*Ö2: Okumanın önüne geçmemeli bence. Öğrenciler izlemeye alıştırsa bir daha okumaz.*

### **Sonuç ve Öneriler**

Araştırma sonuçlarına göre deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin dinleme tutumu ön test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t-testi yapılmış ve çıkan sonuçlar grupların puanlarının birbirine yakın olduğunu, istatistik olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bu sonuçlara göre deneysel uygulama öncesi grupların dinleme tutumu değerleri oldukça yakındır. Dinleme tutumu son test puanlarının karşılaştırılması için yapılan bağımsız gruplar t-testi analizi sonucunda deney grubu öğrencilerinin dinleme tutumu son test puanları ile kontrol grubu öğrencilerinin dinleme tutumu son test puanlarının aritmetik ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür. Buna göre deneysel uygulama sürecinin deney grubu öğrencilerinin dinleme tutumu üzerinde olumlu etkisi olduğu söylenebilir. Dinleme tutumu ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımlı gruplar t-testi sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin deneysel uygulama sonucu dinleme tutumu puanları yükselmiştir. Puanlar istatistiksel olarak analiz edildiğinde çıkan farkın anlamlı olduğu ve etki değerinin oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuca bakılarak deney grubu öğrencilerinin dijital hikâye anlatımdan olarak etkilendiğini söylemek doğru olur. Kontrol grubu öğrencilerinin dinleme tutumu ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımlı gruplar t-testi sonuçları incelendiğinde dinleme tutumu ön test puanlarının aritmetik ortalaması ile son test puanlarının aritmetik ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Bu sonuçlara göre kontrol grubu öğrencilerine geleneksel yöntemlerle yapılan derslerin dinleme tutumu üzerinde herhangi bir etkisi olmamıştır.

Araştırmanın nitel aşamasında yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formu aracılığıyla ulaşılan verilere betimsel analiz yapılmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde doldurulan görüşme formlarındaki kayıtlar doğrultusunda tema, kategori ve kodlar oluşturulmuş, veriler ayrıntılı olarak betimlenmiştir. Öğrencilerin dijital hikâye anlatımı uygulamasına ilişkin görüşleri, olumlu ve olumsuz olarak iki kategoride yorumlanmıştır. Frekans değerleri yüzde olarak ifade edildiğinde %80 oranında olumlu cevaplar alınmıştır. Dijital hikâye anlatımının dinleme becerisinin geliştirilmesini sağlamak için derslerde kullanılmasına yönelik olarak olumsuz görüşler ise toplam öğrenci görüşlerinin %20'sini oluşturmaktadır. Olumsuz görüşlere yönelik kodlar incelendiğinde en başta yer alan görüşün üç öğrenci cevabı ile dinleme ile ilgili problemler olduğu görülmektedir. Öğrencilerin endişesi yaşanacak teknik aksaklıkların dijital hikâyenin izlenmesinde problem yaratacağı yönündedir. Yine üç öğrencinin verdiği cevaba göre dijital hikâyelerin her zaman kullanılamayacağına yönelik endişelerdir. Öğrenci görüşlerinin bütün olarak değerlendirilmesi ile görülüyor ki dersler dijital hikâye anlatımının kullanılması öğrencilerin beğendiği ve faydalı bulduğu bir uygulamadır. Teknik problemlerden endişe eden öğrencilerin faydalı bulması, video

izlemenin zararlı olduğunu düşünen öğrencilerin beğendiğini söylemesi ya da her ders kullanılmasının mümkün olduğunu düşünmediği hâlde eğlenceli bulması, dijital hikâye anlatımının kullanılmasının öğrenciler tarafından da olumlu bulunduğunu göstermektedir.

İkinci olarak öğrencilerin dijital hikâye anlatımını kullanıp kullanmayacağına dair görüşlerinin incelenmesi ile ortaya çıkan sonuçlara bakıldığında, görüş bildiren yirmi öğrenciden on altısının “kullanırdım” dört tanesinin “kullanmazdım” cevabını verdiği görülmüştür. Cevaplara bakıldığında öğrencilerin uygulamayı uygun bulduğu görülür. Aynı zamanda bu oranın dijital hikâye anlatımının derslerde kullanılmasını olumlu bulan öğrenci sayısı ile tutarlılık göstermesi öğrenci cevaplarının objektif olduğunu da göstermektedir.

Öğrencilerin dijital hikâye anlatımına yönelik eleştirilerine bakıldığında toplam %48 oranında faydalı olduğunun düşünüldüğü görülmektedir. Teknik aksaklıkları problem olarak gören öğrencilerin oranı %20 olurken %10’a yakın bir oranda uygun olmadığını söyleyen katılımcılar olmuştur. Ayrıca bir cevapta eleştiri olmadığı söylenmiştir. Olumsuz eleştirilere ayrıntılı olarak bakıldığında, bu yönde yapılan eleştirilerin genellikle dijital hikâye anlatımından değil teknik aksaklıklar, uygulamanın yeni olmasından dolayı ön yargıların etkisinde yapıldığı düşünülmektedir. Öğrencilerin olumsuz yaklaştıklarını belirten bu ifadeler genel olarak dijital hikâyelerin kendisinden değil, ekrana olan ön yargının, aile tepkisinin ve öğrenci yaşantılarının sebep olduğu düşünülmektedir. Olumsuz fikirlere sahip öğrencilerin, derse aktif olarak katıldıkça dijital hikâye anlatımına karşı ön yargılarının kırılacağı ve yöntemi daha çok sevecekleri düşünülmektedir. Öte yandan öğrencilerin eleştirileri genel olarak değerlendirildiğinde sadece faydalı olduğunu söyleyenlerin oranının diğer tüm cevapların oranından fazla olması öğrencilerin dijital hikâye anlatımının derslerinde kullanılmasına yönelik olumlu görüşlerini pekiştirmektedir.

Öğrencilerin dijital hikâye anlatımına yönelik önerileri incelendiğinde frekans oranı en yüksek olan öneri % 35’lik oranla “videoların uygunluğu ve süresi” ile ilgilidir. Bu uygunluk konularının seviyesine göre daha zor metinlerde dijital hikâyelerin destekleyici olması yönünde belirtilmiştir. Süresinin daha uzun olmasının gerektiğini belirten cevaplar olduğu gibi, sürenin daha kısa olması gerektiğini belirten cevaplar da vardır. Frekans yüksekliği ile ikinci sırada yer alan önerinin “önerim yok” şeklinde olması öğrencilerin kendilerine sunulan videoların ve dijital hikâye uygulaması ile ders yapılmasının onlar açısından yeterli olduğu anlamına gelmektedir. Bu frekans değeri %17’lik bir orana sahiptir. “Her derste kullanılmaması gerektiği” önerisinde bulunan cevaplar incelendiğinde %13’lük oranla bu uygulamanın diğer derslerde kullanılmasının uygun olmadığı düşünülmekte, buna karşılık “diğer derslerde kullanılması gerektiğini” belirten cevapların oranı ise %9’luk bir orana sahiptir. Bu cevapları veren öğrencilerin cevapları konuların daha iyi anlaşılmasını sağlayacağını, daha eğlenceli olacağını, dijital hikâye anlatımının faydalı olduğunun düşünüldüğünü göstermektedir. Öğrenci önerileri genel olarak incelendiğinde dijital hikâye anlatımının kabul gördüğü ve önerilerin genellikle daha çok ve daha uzun süre kullanılması yönünde olduğunu göstermektedir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar, dijital hikâye anlatımı kullanılarak yapılan dinleme etkinliklerinin öğrencilerin dinleme tutumunu geliştirdiği yönündedir. Alan yazında bu sonucu destekler nitelikte bazı çalışmalara rastlanmıştır. Al-Mansour (2011),

ilkokul öğrencileri ile yaptığı araştırmasında dijital hikâye uygulaması kullanılarak yapılan okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Söz konusu çalışmada dijital hikâye anlatımının yanında öğretmenlerin metinleri seslendirerek model okuma yapmaları, başka bir değişken olarak uygulamaya konulmuştur.

Kandemir ve Bay (2023) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ölçülerek deney ve kontrol gruplarının aldıkları puanlar analiz edilmiş ve bu sonuçlarına göre okuduğunu anlama becerisi ön test puanları arasında anlamlı fark bulunmazken, son test puanlarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Çıkan sonuç bu çalışmanın sonuçlarıyla uygunluk göstermektedir.

Hamdy (2017), ilkokul ikinci sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada dijital hikâyelerin deney grubu öğrencilerinin okuduğunu ve dinlediğini anlama becerilerini daha fazla geliştirdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca öğrencilerin dijital hikâye uygulamasının kullanıldığı sınıf ortamını daha eğlenceli buldukları da çalışmanın bulguları arasındadır. Elde edilen sonuçlar, bu çalışma kapsamında elde edilen sonuçları destekler niteliktedir. Öğrencilerin çalışma sürecinde dijital hikâyeleri istekli bir şekilde ve zevkle izledikleri gözlemlenmiştir. Bu açıdan dijital hikâyelerin öğrenciler üzerinde benzer etkiler bıraktığı söylenebilir.

Dijital hikâyeler bunların dışında Türkçe dersinde temel dil becerilerinin geliştirilmesinde birçok çalışmanın konusu olmuştur. Dijital hikâyeleri Yamaç (2015), yazma becerilerini geliştirmede, Çiğerci (2015) ise dinleme becerisine etkisini incelemek amacıyla kullanmışlardır ve yaptıkları çalışmalarla dijital hikâyelerin temel dil becerilerinin geliştirilmesinde olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bunun yanında birçok çalışmada olduğu gibi Çiğerci (2015), Türkçe dersine olan tutumun da olumlu yönde arttığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar da bu çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir. Bu çalışmanın sonucunda, deney grubu öğrencilerinin görüşme sorularına verdikleri cevaplar doğrultusunda, dijital hikâye kullanımının öğrencilerin olumlu tutumunu artırdığı tespit edilmiştir.

Bu çalışmada dijital hikâye anlatımı kullanılarak işlenen derslerin öğrencilerin dinleme tutumuna etkisi incelenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre dijital hikâyelerin öğrencilerin dinleme tutumuna olumlu etkileri olduğu görülmüştür. Buna göre;

- Uygulamanın dinleme tutumuna olumlu katkılarından faydalanılarak öğrencilerin motivasyonuna etkisi araştırılabilir.
- Çalışmada öğrencilerin dinleme tutumunun gelişmesine olanak sağlayan faktörlerden biri de öğrencilerin dijital hikâyeleri izlemeleridir. Bu sebeple ilkokul düzeyinde yapılacak dinleme etkinliklerinin izleme etkinlikleriyle birlikte yapılması faydalı olacaktır.
- Öğrencilere sunulan önceden hazırlanmış dijital hikâyelerin etkisi göz önünde bulundurularak, öğrencilerin kendilerinin hazırladığı dijital hikâyelerin etkisi araştırılabilir.
- Bu çalışmanın örneklemini genişletilerek dinleme tutumuna etkisi incelenebilir.

- Dijital hikâye kullanımının öğrencilerin diğer dil becerilerinin geliştirilmesine etkisi incelenebilir.
- Dinleme becerisinde oluşan tutuma dayanarak farklı kademelerde ve disiplinlerde dijital hikâye kullanımının akademik başarıya ve tutuma etkisi incelenebilir.
- Çoklu öğrenme kuramını yansıtan farklı dijital araçların, dijital hikâye formatıyla karşılaştırılmasını sağlayacak araştırmalar yapılabilir.

### Kaynakça

- Al-Mansour, N. S. (2011). The effect of teacher's storytelling aloud on the reading comprehension of Saudi elementary stage students. *Journal of King Saud University-Languages and Translation*, 23(2), 69-76.
- Batluralkız, Ç. ve Karakuş Tayşi, E. (2021). Basılı ve dijital ortamlarda ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1039-1050.
- Bilgiç Yıldız, A. ve Savaş, B. (2019). Ezop Masallarının Dinleme Becerisine Etkisi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 3(2), 185-208.
- Can, A. (2014). *Bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi.
- Ciğerci, F. M. (2015). *İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikâyelerin kullanılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi.
- Demir Atalay, T. ve Melanlıoğlu, D. (2016). Ortaokul öğrencileri için dinleme stratejileri ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (57), 1885-1904.
- Epçaçan, C. (2013). Temel bir dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 331-357.
- 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. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Nobel Yayınları.
- Hamdy, M. F. (2017). Dijital hikâye anlatımı kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama üzerine etkisi. *İngiliz ve Arap Dili Öğretimi Dergisi*, 8(2), 112-123.
- Hartley J. & McWilliam K. (2009). *Computational Power Meets Human Contact*. John Hartley & Kelly McWilliam (Ed). In *Story Circle-Digital storytelling around the world*. (pp. 1-15). Wiley-Blackwell.
- Kandemir, M. ve Bay, Y. (2023). Dijital hikâye kullanımının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 13(2), 339-358.

- Karakoyun, F. (2014). *Çevrimiçi ortamda oluşturulan dijital öyküleme etkinliklerine ilişkin öğretmen adayları ve ilköğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi.
- Karakuş Tayşi, E. ve Özbay, M. (2016) Ortaokul öğrencileri için dinlemeye yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 187-199.
- Küngerü, A. (2016). Bir ifade aracı olarak dijital öykü anlatımı. *Abant Kültürel Araştırmalar Dergisi (AKAR)*, 1(2), 33-45.
- Leech, N. L. & Onwuegbuzie, A. J. (2007). A typology of mixed methods research designs. *Qual Quant*, 43, 265-275.
- Okcan, A. (2023). *Görev temelli dil öğretim yaklaşımının 4 sınıf İngilizce dersi dinleme becerisine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Olur, B. (2021). *Sosyal bilgiler dersinde dijital hikâye kullanımı: Öğrencilerin yeterlik ve değerlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Özbay, M. (2011). *Türkçe özel öğretim yöntemleri 1 (4.baskı)*. Öncü Kitap.
- Özgüven, İ. E. (2000). *Psikolojik Testler*. PDREM.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün ve S. B. Demir (Çev. Ed.). Pegem Akademi.
- Polater, C. (2019). *İlkokul dördüncü sınıfta dijital öykü yöntemiyle değerler eğitimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi.
- Robin, B. (2006). The educational uses of digital storytelling. *Technology and Teacher Education Annual Journal*, 1(709), 1-9.
- Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: a powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory into Practice*, 47(3), 220-228.
- Sadik, A. (2008). Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational Technology Research and Development*, (56), 487-506.
- Şimşek, B. (2012). Enhancing women's participation in Turkey through digital storytelling. *Journal of Cultural Science*, 5(2), 28-46.
- Taşer, S. (2000). *Konuşma Eğitimi*. Papirüs Yayınları.
- Turgut, G. ve Kışla, T. (2015). Bilgisayar destekli hikâye anlatımı yöntemi: Alanyazın araştırması. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(2), 97-121.
- Tüfekçioğlu, B. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme etkinlikleri ile sözcük öğretimi üzerine bir araştırma: Çukurova TÖMER örneği. *E-Dil Dergisi*, (2), 35-51.

- Türk Dil Kurumu (2020). *Türkçe Sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ulum, E. (2017). *Yedinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleri konularında dijital öykü hazırlama deneyimleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi.
- Ürün Karahan, B. (2020). Dinlemeye yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *BUGU Dil ve Eğitim Dergisi*, 1(2), 188-196.
- Yamaç, A. (2015). *İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminde dijital hikâyelerin etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi.
- Yazar, Y. (2023). *Zihinsel imge oluşturma uygulamalarının dinleme becerisine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10. baskı)*. Seçkin Yayıncılık.
- Yüksel, P. (2011). *Using digital storytelling in early childhood education: a phenomenological study of teachers' experiences* (Yayımlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

**Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı:**

1. yazar katkı oranı: %50

2. yazar katkı oranı: %50

**Çıkar Çatışması Beyanı:**

Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

**Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı:**

Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

**Etik Kurul Onayı:**Kafkas Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu,  
Tarih: 07.06.2023, Sayı: 46**Extended Abstract**

Learning a language is possible by learning basic language skills (Batluralkız & Karakuş Tayşi, 2021). Listening, one of the four language skills, is the effort to understand and interpret the narrator's message as an indispensable element of communication between people; a complex, active process that includes the act of hearing; a multifaceted phenomenon; a mental activity that requires the cognitive processes of the human brain as a purposeful action and a reflection of people's freedom of choice (Epçaçan, 2013). Listening is also the most practical activity we use to understand what is happening around us and to obtain information (Okcan, 2023). It is a process in which the sounds, expressions and noises that come to our ears are organized and attached meaning in our minds. It does not only occur with the sounds that reach our ears (Akday, 2021).

Listening can be defined as understanding, interpreting, evaluating, organizing, determining the ideas presented in a conversation, and selecting or removing things you think are worth remembering (Taşer, 2000). Listening skill, which is the basis for the development of basic skills, becomes more effective and makes understanding easier with the increase in interest



and motivation. Motivation is shaped by the attitude individuals develop towards situations. Listening attitude is readiness to listen, high motivation to perceive and focus. While these elements are fully present in strong and established attitudes, behavioral elements may be at a lower level in weaker attitudes (Karakuş Tayşi & Özbay, 2016). In the developing and changing world, materials in education change and develop as in every field. There are various methods used to develop positive attitudes and increase motivation in educational environments. Looking from past to present, overhead projectors, computers, video, projection and interactive whiteboards can be cited as examples of technologies used in educational environments. The materials that have started to be used in recent years and whose use is expected to increase from now on are; audio and 3D electronic books, online texts and virtual libraries, programmed reading teaching applications and electronic story books. Digital story, which is practiced by transferring the traditional story type, which is practiced through oral or written expression, to the computer environment using affordances of technology and multimedia tools, is one of these opportunities (Ciğerci, 2015, p. 33). These methods, developed in line with the conditions of the period in which we live, are compatible with technology and digital developments. Using digital stories in education is one of these methods.

The power of storytelling is universal and is an important method of teaching in every society. Technology, which affects every aspect of life, has enabled the stories to undergo a digital transformation in this context and has added a digital dimension by complying with the requirements of the age. As such, digital storytelling has rapidly become popular as a powerful learning tool in the educational context. What makes digital stories popular and frequently used in education is that they can be used at all levels of education and enable various types of training with different types of content. This research, which was conducted to examine the effect of digital storytelling on the listening attitudes of secondary school students, was prepared using an explanatory sequential design, one of the mixed method research designs. Mixed methods research involves collecting qualitative and quantitative data on the same basic facts in a single study or series of studies, analyzing and interpreting them (Leech & Onwuegbuzie, 2007). In the mixed method, which data will be evaluated as dominant and in what order they will be performed depends entirely on the researcher. Collecting qualitative and quantitative data sequentially or simultaneously depends on the purpose of the researcher. In the quantitative phase of the research, a quasi-experimental research design with a pretest-posttest control group, one of the experimental designs, was used. In the qualitative phase, the phenomenology design, one of the qualitative research designs, was used. This design focuses on individuals or groups who experience the phenomenon examined by the research and can reflect this phenomenon (Patton, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2016).

In phenomenological research, interviews serve as the primary tool for data collection. In the research, the opinions of the students in the experimental group who were introduced to the digital storytelling application were gathered by using a "semi-structured interview form". It was conducted in the second semester of the 2023-2024 academic year, covering an 8-week

study with 72 students studying in secondary school. During the quantitative data collection phase of the research, purposeful sampling, one of the non-probability sampling methods, was used and groups with certain characteristics determined in accordance with the subject under investigation were chosen as the study group. For the data desired to be obtained in the qualitative phase of the research, participants were determined by criterion sampling, one of the purposeful sampling methods. Listening attitude scale and semi-structured interview form were used as data collection tools. In the study, the lessons of the experimental group were planned using digital storytelling, while the lessons of the control group were taught using regular methods. At the end of the experimental application, the listening attitude scale was administered as a posttest and the data were analyzed. Phenomenological design was used in the qualitative phase of the research. Interviews were conducted with 20 volunteers from the experimental group using the semi-structured interview form prepared by the researcher. The data obtained from the interviews were evaluated, and the findings were interpreted and presented. To interpret the results, the listening attitude scale pre-test and post-test scores of the experimental and the control group were compared statistically. It was observed that the arithmetic averages of the scores of the experimental group were greater than the arithmetic averages of the scores of the control group students, and as a result of the analysis, it was determined that there was a statistically significant difference. According to the findings obtained from the interviews, it was determined that the students' opinions regarding the digital story application were mostly positive. According to the research results, digital stories had a positive effect on students' views on listening attitudes.