



Aydın **TÖMER**
TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA ve ARAŞTIRMA MERKEZİ

İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
AYDIN TÖMER DİL DERGİSİ

Yıl 11 Sayı 1 - Mart 2026

İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ

AYDIN TÖMER DİL DERGİSİ

ISSN 2458-7818

İAÜ Adına İmtiyaz Sahibi:
Prof. Dr. Mustafa AYDIN

Yazı İşleri Müdürü
Zeynep AKYAR

Editör
Doç. Dr. Emrah BOYLU

Editör Yardımcısı
Doç. Dr. Gürkan MORALI
Öğr. Gör. Tansu UĞUR

Yazım Editörü
Dr. Öykü MERCAN ÇETİN
Meliha UYSAL

Yabancı Dil Editörü
Öğr. Gör. İlayda ENGIN UYSAL

Sekreteryası
Dr. Öykü MERCAN ÇETİN

Yayın Kurulu
Prof. Dr. Zhinxiang SHEN
Zhejiang International Studies Ün.v./ Hangzhou

Prof. Dr. Ahmet AKKAYA
Bartın Üniversitesi

Prof. Dr. Fatma BÖLÜKBAŞ KAYA
İstanbul Üniversitesi

Prof. Dr. Selim EMİROĞLU
İstanbul Aydın Üniversitesi

Doç. Dr. Mehmet Yalçın YILMAZ
İstanbul Üniversitesi

Doç. Dr. Gürkan MORALI
Erciyes Üniversitesi

Doç. Dr. Önder ÇANGAL
Gaziantep Üniversitesi

Doç. Dr. Haluk Güngör
Gazi Üniversitesi

Dr. Öğr. Gör. Nida KİRÖMEROĞLU
İstanbul Üniversitesi

Yayın Dili
Türkçe

Yayın Periyodu
Yılda İki Sayı: Mart & Eylül

Akademik Çalışmalar Koordinasyon Ofisi

İdari Koordinatör
Dr. Öğr. Üyesi Burak SÖNMEZER

Grafik Tasarım
Başak GÜNDÜZ

Yazışma Adresi
Beşyol Mahallesi, İnönü Caddesi, No: 38, Sefaköy,
34295 Küçükçekmece/İstanbul
Tel: 0212 4441428
Fax: 0212 425 57 97
Web: www.tomer.aydin.edu.tr
E-mail: tomerdildergisi@aydin.edu.tr

Baskı
Sertifika No: 42719
Gamze Yayıncılık Matbaacılık Reklam
Kirtasiye Turizm San. ve Tic. Ltd. Şti.
15 Temmuz Mh. 1485. Sokak No: 58A Bağcılar-
İstanbul
Tel: 0 (212) 424 56 40
Gsm: 0 (532) 303 41 84
E-mail: cengiztas@gamzecopy.com

Danışma Kurulu

Prof. Dr. Mustafa DURMUŞ / Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Nezir TEMUR / Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet KARA / Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Alparslan OKUR / Sakarya Üniversitesi

Prof. Dr. İlhan ERDEM / İnönü Üniversitesi
Doç. Dr. Umut BAŞAR / T.C. Milli Eğitim Bakanlığı
Dr. Erol BARIN / -

Bu Sayının Hakemleri

Prof. Dr. Ahmet BENZER / Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Aliye USLU ÜSTEN / Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Derya YILDIZ / Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr. Kürşad Çağrı BOZKIRLI / Kafkas Üniversitesi
Prof. Dr. M. Onur KAN / Mustafa Kemal Üniversitesi
Prof. Dr. Mesut GÜN / Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Nermin YAZICI / Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Nurşat BİÇER / Amasya Üniversitesi
Prof. Dr. Serpil ÖZDEMİR / Bartın Üniversitesi
Prof. Dr. Sezgin DEMİR / Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Tuncay TÜRK BEN / Aksaray Üniversitesi
Prof. Dr. Yasin Mahmut YAKAR / Erzincan Binali
Yıldırım Üniversitesi
Doç. Dr. Bahar DOĞAN KAHTALI / İnönü Üniversitesi

Doç. Dr. Bircan EYÜP / Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Emine AKYÜZ / Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Faruk POLATCAN / Fırat Üniversitesi
Doç. Dr. Hatice COŞGUN SÖNMEZ / Van Yüzüncü Yıl
Üniversitesi
Doç. Dr. İsmail ÇOBAN / Artvin Çoruh Üniversitesi
Doç. Dr. Önder ÇANGAL / Gaziantep Üniversitesi
Doç. Dr. Ramazan ŞİMŞEK / Nevşehir Hacı Bektaş Veli
Üniversitesi
Doç. Dr. Yakup ALAN / Sakarya Üniversitesi
Dr. Aybegüm AKSAK / Ankara Yıldırım Beyazıt
Üniversitesi
Dr. Burak ASMA / Akdeniz Üniversitesi
Dr. Tuğrul Gökmen ŞAHİN / İnönü Üniversitesi

AYDIN TÖMER DİL DERGİSİ

Yıl 11 Sayı 1 - Mart 2026



İÇİNDEKİLER CONTENTS

Araştırma Makaleleri

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programının Dijital Okuryazarlık Bağlamında İncelenmesi

Investigation of Teaching Turkish as a Foreign Language Programme in the Context of Digital Literacy

Aslı MADEN, Şeymanur SOYLU.....1

Yabancılara Türkçe Öğretimindeki Ölçme Değerlendirme Sorunları ve Çözüm Önerileri

Assessment and Evaluation Problems in Teaching Turkish to Foreigners and Proposed Solutions

Muhammet MEMİŞ.....35

Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kullanılan Yedi İklim Türkçe A2 Ders Kitabındaki Okuma-Anlama Etkinliklerine Yönelik Web 2.0 Araçlarıyla Etkileşimli İçerik Üretme

Creating Interactive Content with Web 2.0 Tools for the Reading-Comprehension Activities in Yedi İklim Turkish A2 Course Book Used in Teaching Turkish to Foreigners

Tuğçe KÖMÜR ARSLAN, Perihan Gülce ÖZKAYA.....75

Ana Dili Arapça Olan Öğrencilerin Türkçe Konuşma Becerisine Yönelik Tutum Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması

Attitude Scale Towards Turkish Speaking Skills of Native Arabic-Speaking Students: Validity and Reliability Study

Muhammed Mazhar ŞAHİN, Ömer ÖZKAN, Abdulkerim KARADENİZ113

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Bağlamında Yazma Öz Yeterliğinin Ölçülmesi: Ölçek Uyarlama Çalışması

Measurement of Writing Self-Efficacy in the Context of Teaching Turkish as a Foreign Language: Scale Adaptation Study

Enes ÇİNPOLAT, Keziban TEKŞAN145

The Effect of the Blackout Technique in Teaching Turkish to Foreigners on Students' Creative Writing Attitudes <i>Yabancılara Türkçe Öğretiminde Karartma (Blackout) Tekniğinin Öğrencilerin Yaratıcı Yazma Tutumuna Etkisi</i> Hatice TOSLU, Siddık BAKIR.....	171
Metin Değiş tirim Tekniklerinin Okudu ğ unu Anlamaya Etkisi: Deneysel Bulgular <i>The Effect of Text Modification Techniques on Reading Comprehension: Experimental Evidence</i> İlayda SARIGÜL, Başak Ümit BOZKURT.....	203
Dil Öğretiminde Metin Odaklı Yaklaş ım la Hazırlanan Materyallere Yönelik Öğrenici Görüş leri <i>Learners' Views on Materials Prepared According to the Text-Driven Approach in Language Teaching</i> Serkan DEMİREL.....	235
Akademik Türkçe Dil Becerileri Kitabında Yer Alan İzlencelerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi <i>An Investigation of the Syllabus in the Academic Turkish Language Skills Book According to the Revised Bloom's Taxonomy</i> Ömer SOLAK, Erkam KÜÇÜK.....	267
Türkçeyi Yabancı Dil ve Ana Dili Olarak Öğretenlerin Başvurdukları Kelime Öğretim Stratejilerinin Karşılaştırılması <i>Comparison of Vocabulary Teaching Strategies Used by Turkish as a Mother Tongue and Foreign Language Teachers</i> Ahmet Turan EŞ, Elif AKTAŞ.....	297

DOI NUMARALARI - DOI NUMBERS

Genel DOI: 10.17932/IAU.TOMER.2016.019

TÖMER CİLT 11 SAYI 1 MART 2026 DOI: 10.17932/IAU.TOMER.2016.019/2026.1101

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programının Dijital Okuryazarlık Bağlamında İncelenmesi

Investigation of Teaching Turkish as a Foreign Language Programme in the Context of Digital Literacy

Aslı MADEN, Şeymanur SOYLU

10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v011i1001

Yabancılarla Türkçe Öğretimindeki Ölçme Değerlendirme Sorunları ve Çözüm Önerileri

Assessment and Evaluation Problems in Teaching Turkish to Foreigners and Proposed Solutions

Muhammet MEMİŞ

10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v011i1002

Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Kullanılan Yedi İklim Türkçe A2 Ders Kitabındaki Okuma-Anlama Etkinliklerine Yönelik Web 2.0 Araçlarıyla Etkileşimli İçerik Üretme

Creating Interactive Content with Web 2.0 Tools for the Reading-Comprehension Activities in Yedi İklim Turkish A2 Course Book Used in Teaching Turkish to Foreigners

Tuğçe KÖMÜR ARSLAN, Perihan Gülce ÖZKAYA

10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v011i1003

Ana Dili Arapça Olan Öğrencilerin Türkçe Konuşma Becerisine Yönelik Tutum Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması

Attitude Scale Towards Turkish Speaking Skills of Native Arabic-Speaking Students: Validity and Reliability Study

Muhammed Mazhar ŞAHİN, Ömer ÖZKAN, Abdulkerim KARADENİZ

10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v011i1004

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Bağlamında Yazma Öz Yeterliğinin Ölçülmesi: Ölçek Uyarlama Çalışması

Measurement of Writing Self-Efficacy in the Context of Teaching Turkish as a Foreign Language: Scale Adaptation Study

Enes ÇİNPOLAT, Keziban TEKŞAN

10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v011i1005

The Effect of the Blackout Technique in Teaching Turkish to Foreigners on Students' Creative Writing Attitudes

Yabancılara Türkçe Öğretiminde Karartma (Blackout) Tekniğinin Öğrencilerin Yaratıcı Yazma Tutumuna Etkisi

Hatice TOSLU, Sıddık BAKIR

10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v011i1006

Metin Değiş tirim Tekniklerinin Okudu ğ unu Anlamaya Etkisi: Deneysel Bulgular

The Effect of Text Modification Techniques on Reading Comprehension: Experimental Evidence

İlayda SARIGÜL, Başak Ümit BOZKURT

10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v011i1007

Dil Öğretiminde Metin Odaklı Yaklaş ım la Hazırlanan Materyallere Yönelik Öğrenci Görüş leri

Learners' Views on Materials Prepared According to the Text-Driven Approach in Language Teaching

Serkan DEMİREL

10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v011i1008

Akademik Türkçe Dil Becerileri Kitabında Yer Alan İzlencelerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi

An Investigation of the Syllabus in the Academic Turkish Language Skills Book According to the Revised Bloom's Taxonomy

Ömer SOLAK, Erkam KÜÇÜK

10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v011i1009

Türkçeyi Yabancı Dil ve Ana Dili Olarak Öğretenlerin Başvurdukları Kelime Öğretim Stratejilerinin Karşılaştırılması

Comparison of Vocabulary Teaching Strategies Used by Turkish as a Mother Tongue and Foreign Language Teachers

Ahmet Turan EŞ, Elif AKTAŞ

10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v011i10010

Editörden

Aydın TÖMER Dil Dergisinin **2026 Mart 11(1)** sayısını siz değerli araştırmacı ve okuyucularımızla buluşturmanın sevincini ve gururunu yaşıyoruz. Bu sayımızda 10 makale yer almaktadır. ***Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programının Dijital Okuryazarlık Bağlamında İncelenmesi*** isimli çalışmada, Türkiye Maarif Vakfı tarafından hazırlanan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'nın (2020) dijital okuryazarlık bağlamında incelenmesi amaçlanmaktadır. A1, A2, B1 ve B2 dil düzeylerindeki beceri alanlarında dijital okuryazarlıkla ilgili kazanımların bulunup bulunmadığı incelenmiş ve kazanımların dil becerilerine nasıl dağıtıldığı değerlendirilmiştir. ***Yabancılara Türkçe Öğretimindeki Ölçme Değerlendirme Sorunları ve Çözüm Önerileri*** isimli çalışmada, yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde karşılaşılan ölçme ve değerlendirme sorunlarının sınavları hazırlayanların ve uygulayanların tecrübelerinden hareketle belirlenmesi amaçlanmıştır. Sonuçlar, yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan sınavlarla ilgili en temel sorunların; sınavların hazırlık süreçlerindeki bilimsel denetim eksikliği, içerik uygunluğunun sağlanamaması ve sınırlı soru havuzu gibi yetersizliklerden; uygulama aşamasındaki planlama ve yönlendirme eksikliklerinden; değerlendirme süreçlerindeki puanlama standartlarının olmaması, yanlış değerlendirme ve puan şişirme gibi zaafiyetlerden ve geçerlilik konusundaki kurumlar arası eş değerlik ve standart sınav eksikliklerinden kaynaklandığını göstermektedir. ***Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kullanılan Yedi İklim Türkçe A2 Ders Kitabındaki Okuma-Anlama Etkinliklerine Yönelik Web 2.0 Araçlarıyla Etkileşimli İçerik Üretme*** isimli çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Web 2.0 araçları kullanılarak Yedi İklim A2 Türkçe Ders Kitabı'ndaki okuma-anlama metinlerine yönelik dijital içerikler üretilmiştir. ***Ana Dili Arapça Olan Öğrencilerin Türkçe Konuşma Becerisine Yönelik Tutum Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması*** isimli çalışmada, ana dili Arapça olan öğrencilerin konuşma becerilerine yönelik tutumlarını ölçmek için bir ölçme aracı geliştirilmiştir. ***Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Bağlamında Yazma Öz Yeterliğinin Ölçülmesi: Ölçek Uyarlama Çalışması*** isimli çalışmada, Teng vd. (2018) tarafından geliştirilen İkinci Dil Yazma Öz Yeterliği Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması yapılarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi bağlamında kullanılabilmesi için geçerli ve güvenilir bir yapı olduğu ortaya konulmuştur. ***The Effect of the Blackout Technique in Teaching Turkish to Foreigners on Students' Creative Writing Attitudes*** isimli çalışmada, karartma (blackout) tekniğinin yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin yaratıcı yazma tutumlarına etkisini incelenmiştir. Araştırma, karartma tekniğinin öğrencilerin yaratıcı yazma tutumlarını geliştirmek için etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymuştur. Bu yöntemin öğrencilerde yazma motivasyonunu artırdığı ve öğrenme sürecine farklı bir boyut kazandırdığı görülmüş; yöntemin uygulanmasında bireysel farklılıkların dikkate alınmasının gerekliliği

vurgulanmıştır. ***Metin Değiştirim Tekniklerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi: Deneysel Bulgular*** isimli çalışmada, metin değiştirim tekniklerinin okuduğunu anlamaya etkisi deneysel olarak test edilmiş ve B2 düzeyine yönelik olarak bir bilgilendirici metin, yalınlaştırma ve genişletme tekniği kullanılarak değiştirilmiştir. Bulgular, en anlaşılır tekniğin yalınlaştırma olduğunu göstermiştir. Ayrıca yalınlaştırılmış ve genişletilmiş metinler arasında anlamlı bir fark bulunmazken, özgün metin en az erişilebilen sürüm olmuştur. Sonuç olarak her iki değiştirim türünün de özgün metne göre daha erişilebilir girdi oluşturmaya katkı sağladığı belirlenmiştir. ***Dil ğretiminde Metin Odaklı Yaklaşımla Hazırlanan Materyallere Yönelik ğrenci Görüşleri*** isimli çalışmada, metin odaklı yaklaşımla hazırlanan materyallerin dil öğretimindeki etkisini, metin seçiminde kullanılan ölçütlerin kullanılabilirliğini, uygulama dersiyile yaklaşım-uygulama arasında olası boşlukların tespiti amaçlanmıştır. Bulgular; materyallerin yabancı dil olarak Türkçe ğrenenlerin üretimsel dil becerilerini geliştirmede katkı sağladığını, konuşma ve yazma etkinlikleriyle seçilen metinlerle işlenen konuların ders sürecinde önemli rol oynadığını göstermiştir. ***Akademik Türkçe Dil Becerileri Kitabında Yer Alan İzlencelerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi*** isimli çalışmada, uluslararası öğrenciler hedef alınarak hazırlanmış olan Akademik Türkçe Dil Becerileri (2024) adlı ders kitabındaki öğrenme izlencelerinin, Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin (YBT) bilişsel süreç boyutları kapsamında analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular incelenen veri setinde bilişsel süreçlerin daha çok uygulama, problem çözme ve bilgiyi farklı bağlamalarda kullanma üzerine yoğunlaştığını işaret etmektedir. ***Türkçeyi Yabancı Dil ve Ana Dili Olarak ğretenlerin Başvurdukları Kelime ğretim Stratejilerinin Karşılaştırılması*** isimli çalışmada, ana dili ve yabancı dil olarak Türkçe ğretenlerin, öğrencilerin söz varlığını geliştirmek için başvurdukları stratejileri belirlemek ve birbiriyle karşılaştırmak amaçlanmıştır. Elde edilen bulgular söz varlığını zenginleştirme kapsamında ana dili olarak Türkçe ğretenlerin açıklama stratejilerini, yabancı dil olarak Türkçe ğretenlerin ise kontrol stratejilerini daha fazla kullandıkları, yönlendirme stratejilerini ise her iki grupta yer alan öğreticilerin daha az kullandıkları göstermektedir.

Doç. Dr. Emrah BOYLU
Aydın TÖMER Dil Dergisi Editörü

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programının Dijital Okuryazarlık Bağlamında İncelenmesi

Aslı MADEN¹
Şeymanur SOYLU²

Öz

Bilim ve teknolojiadaki gelişmeler, insan yaşamında birçok değişikliği beraberinde getirmiştir. Bunlardan biri de okuryazarlık becerileridir. Teknolojinin araç ve ortamlar açısından sunduğu imkânlar özellikle dijital okuryazarlık becerilerinin önemini artırmaktadır. Günümüzde dijital okuryazarlık artık dil eğitime konu olmuş ve program hazırlarken dikkate alınır hâle gelmiştir. Bu doğrultuda araştırmada, Türkiye Maarif Vakfı tarafından hazırlanan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'nın (2020) dijital okuryazarlık bağlamında incelenmesi amaçlanmaktadır. A1, A2, B1 ve B2 dil düzeylerindeki beceri alanlarında dijital okuryazarlıkla ilgili kazanımların bulunup bulunmadığı incelenmiştir. Kazanımların dil becerilerine nasıl dağıtıldığı değerlendirilmiştir. Nitel araştırma yöntemine göre yürütülen araştırmada doküman analizi tekniği uygulanmıştır. Verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; programda dil düzeylerine göre dijital okuryazarlığa yönelik öğrenme-öğretme sürecine dair çeşitli açıklamalar yer aldığı yine dil beceri alanlarında kazanımlara yer verildiği ancak bu kazanımların sayıca yetersiz olduğu, dengeli dağılım göstermediği belirlenmiştir. Ayrıca dinleme/izleme, yazma, okuma ve sözlü üretim beceri alanındaki kazanımlarda dijital okuryazarlığın daha çok yer bulduğu da tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: *Dijital okuryazarlık, Türkçe, yabancı dil öğretimi, program, kazanım.*

¹ Doç. Dr., Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı. aslimaden@bayburt.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3336-0198

² Doktora Öğrencisi, Bayburt Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. seymanursoylu@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-3944-9601

Kaynak gösterme: Maden, A. ve Soylu, Ş. (2026). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programının dijital okuryazarlık bağlamında incelenmesi. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 11(1), 1-34.

Geliş tarihi: 09.03.2025 – Kabul tarihi: 17.11.2025

Doi:10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v011i1001

Investigation of Teaching Turkish as a Foreign Language Programme in the Context of Digital Literacy

Abstract

Developments in science and technology have brought many changes in human life. One of these is literacy skills. The opportunities offered by technology, especially in terms of tools and environments, further increase the importance of digital literacy skills. Nowadays, digital literacy has become a subject of language education and is taken into consideration when preparing programs. In this regard, the research aims to examine the Teaching Turkish as a Foreign Language Program (2020) prepared by the Turkish Maarif Foundation in the context of digital literacy. It was examined whether there were gains in digital literacy across the A1, A2, B1, and B2 language levels. The distribution of gains across language skills was evaluated. The document analysis technique was applied in the research conducted using a qualitative research method. Content analysis was used to analyze the data. As a result of the research, it has been determined that the program includes various explanations of the learning-teaching process for digital literacy by language level and also includes achievements in language skill areas, but these achievements are insufficient in number and do not show a balanced distribution. It has also been determined that digital literacy plays a greater role in achieving listening/watching, writing, reading, and oral production skills.

Keywords: *Digital literacy, Turkish, foreign language teaching, programme, learning outcomes.*

Giriş

Teknolojik gelişmeler, insan yaşamındaki birçok unsuru değiştirdiği gibi dil becerilerinin edinim, eğitim ve kullanım süreçlerini de etkilemiştir. Bu beceriler, eskiden sadece kâğıt üzerinden gerçekleştirilmekte iken günümüzde yaşanan teknolojik gelişmelerle sergilendikleri ortamlar da değişmiştir. Bu durum hem ana dilinde hem de yabancı dildeki eğitim ve iletişim bağlamında geçerlidir. Ana dili ve yabancı dilin öğretilmesi arasında da iletişim açısından güçlü bir bağ bulunmaktadır. Nitekim ana dili becerilerinin gelişmesi ile yabancı dil kullanımındaki başarı arasında doğrudan bir ilişki vardır (Dolunay, 2010). Dolayısıyla ana dilde temel dil becerilerinin edinilmesi yabancı bir dilin öğrenilmesine de doğrudan katkı sağlayacaktır.

Temel dil becerileri; dinleme, konuşma, okuma ve yazmadan oluşmaktadır. Ancak bireyin ana dilinde ve yabancı dilde okuryazar olabilmesi için öncelikle okuma ve yazma becerilerini edinmeye ihtiyacı vardır. Diğer beceriler de okuma ve yazma ile birlikte gelişir ve bu sürece katkı sunarlar. Bu bağlamda, anlama ve bilgi edinme yollarından biri olan okuma, harf ve sembollerin bilişsel süreçlerden geçirilerek harflere dönüştürülmesidir. Akyol (2012: 1) okumayı “ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci”; Kırmızı (2017: 287) ise “temel amacı anlama olan okurların daha önceden sahip oldukları ön bilgileri ile okudukları metne ait bilgileri bütünleştirdikleri ve yeni anlamların ortaya çıktığı aktif ve etkileşime dayalı bir süreç” olarak açıklamaktadır. Sever (1998: 12), okumayı farklı süreçsel özelliklere göre değerlendirerek dört önemli nitelikten bahseder. Bu nitelikleri “Okuma, bir iletişim sürecidir.”, “Okuma bir algılama sürecidir.”, “Okuma, bir öğrenme sürecidir.”, “Okuma, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir.” diyerek ifade etmiştir. Anlama becerilerinden biri olan okumanın alışkanlık haline getirilmesi okuma eğitimiyle sağlanmaktadır. Okuma eğitimi; okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası olmak üzere 3 aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada amaç, bireyleri okunacak metne hazırlamaktır. Bu aşamada metne yönelik olarak hazırlanan soru ve etkinliklerle bireyin ön bilgileri harekete geçirilir. İkinci aşamada ise bireylerin ön bilgileriyle metin arasında bağ kurulur. Metinle ilgili sorulara cevap aranır. Son aşamada ise okunan metinle ilgili sorular cevaplanır, metnin özeti ve değerlendirilmesi yapılır.

Anlatma becerilerinde biri olan yazma, okuma becerisiyle ilişkilidir. Yazma binlerce yıldır kullanılmaktadır ve günümüzde de en önemli iletişim araçlarından biridir (Onan, 2012). Sever'e (2004: 24) göre "yazmak, duyduklarımızı, düşündüklerimizi, tasarladıklarımızı, görüp yaşadıklarımızı yazı ile aktarma eylemi"; Özbay'a (2007: 115) göre ise "yazma, duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak birtakım sembollerle anlatılmasıdır." Yazılı iletişimde doğru ve akıcı bilgi aktarımının sağlanması önemlidir. Etkin bir yazılı iletişim için bir yazıda dış yapı, içyapı (anlatım), imlâ ve noktalama boyutlarının sağlanması gereklidir (Deniz, 2000; Kantemir, 1997; Özkırmı, 1994). Bu sebeple bireyler, dil ve anlatım becerilerine ihtiyaç duymaktadır. Kişilere öncelikle kendilerini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazandırılmalıdır. Sonrasında bu alışkanlık yazım ve noktalama kurallarının öğretilmesiyle desteklenmelidir.

Genel olarak yazıyı oluşturan harf ve sembollerin seslendirilmesi ve anlamlandırılması olarak tanımlanabilecek okuma; duygu ve düşüncelerin çeşitli sembol ve şekillerle ifade edilmesine dayalı olan yazma ile araç-ortam ve anlama-anlatma becerileri bağlamında bütünlük arz etmektedir. Ayrıca bu becerilerin birbirleriyle ilişkili olduğu da tanımlarda ortaya konulmuştur. Bahsedilen ilişki okuryazarlık kavramı altında birleşmektedir. Bu kavrama dair çeşitli tanımlar mevcuttur ancak tam bir tanımlama yapılamamış olduğu da ifade edilebilir. "Okuryazarlık, daha çok genç ve yetişkinler için kullanılan bir kavramdır. Genel olarak bir dildeki işaretleri okuma, yazma ve anlama becerilerini içermektedir" (Güneş, 2019:224). Kahramanoğlu ve diğerlerine (2024:502) göre "Okuryazarlık; bir olgu, durum veya kavramla ilgili bilgi ve anlayışların farkında olma, bu bilgi ve anlayışlar arasındaki bütünsel ilişkiyi fark etme, birliktelikler arasındaki ilişkiyi ortaya koyma ve bu bilgi ve anlayışları eyleme dönüştürebilme becerisi olarak tanımlanmıştır." Fakat günümüz dünyasında teknolojinin getirdiği yenilikler, pek çok temel beceri alanına nüfuz ettiği gibi okuryazarlık kavramını da etkilemiştir. "Bilginin oluşturulması, değişik ortamlarda sunumu ve bilgi teknolojileri üzerine yapılandırılan teknolojik devrim eğitim sistemlerinde çoklu ve yeni okuryazarlık türlerini ortaya çıkartmıştır. Çoklu zekâ uygulamaları, farklılaşma istekleri, disiplinler arası bakış, kültürel yapı ve değişen toplum gereksinimleri okuryazarlık çeşitliliğini artırmakla kalmamış, okuryazarlık yeterlikleri konusunda beklentileri doğurmuştur" (Önal, 2010:105). "Teknolojinin hayatımıza girmesi okuryazarlığın farklı biçimlere dönüşmesini sağlamıştır. Bireyler, bilgiye ulaşabilmek için yeni okuryazarlık becerilerine ihtiyaç duymaktadır" (Leu ve diğerleri, 2004:1577).

Bilgisayar ve internet bağlantısının sunduğu araç ve ortamlar okuryazarlık alanında yeni türlerin oluşmasını sağlamıştır. Bunlardan biri de dijital okuryazarlıktır.

Dijital okuryazarlık, günümüzde geleneksel okuma ve yazmanın ötesinde dijital öğrenme ortamlarının kullanılarak ulaşılan bilgilerin anlamlandırılması, analiz edilmesi ve yorumlanmasıdır. Dijital okuryazarlık “Bireylerin dijital ortamları uygun şekilde kullanma konusundaki farkındalığı, tutumu ve yeteneğidir” (Martin, 2005: 155). Diğer bir ifadeyle “Dijital okuryazarlık, kişilerin çeşitli amaçlarla dijital araçlardan (bilgisayar, televizyon, cep telefonu vb.) okuyup yazma durumlarıdır” (Maden ve diğerleri, 2018:686). İnsanlar, günlük hayatlarında dijital araçları kullanarak mesajlaşma, e-kitap, dergi ve haber kaynaklarına erişme, hastane randevusu alma, bankacılık işlemleri gibi çeşitli konularda bilgi almak için genel ağ adresleriyle Web sitelerini ve Web 2.0 uygulamalarını kullanmaktadır. Dijital okuryazarlığın kullanım ve etki alanı düşünüldüğünde kolayca tanımlanmasının zorluğu ortaya çıkacaktır (Helsper, 2008). Ancak bilgi ve iletişim teknolojilerine dair temel bilgi ve becerileri edinerek “dijital dünyada veri elde etme, anlama, yorumlama, sentezleme ve değerlendirme süreçleri üzerine kurulu” (Duran ve Ertan Özen, 2018; Kav ve Erol, 2023) bir okuryazarlık türü olarak görülebilir.

Hayat boyu öğrenme becerisi olarak görülen dijital okuryazarlık eğitim sistemlerinin de genel amaçları arasındadır. Öğrencinin temel eğitimden itibaren doğru ve güvenilir bilgiye dijital araçlarla ulaşabilmesi için bu becerinin kazandırılması zorunludur. Ng (2012) alanyazına dayalı olarak dijital okuryazarlığın öğrencilerin teknik, bilişsel ve sosyoduygusal yeterliliklerinin bir sonucu olduğunu işaret etmiştir. Dolayısıyla eğitim sürecinde öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojilerinden etkili birer kullanıcı olabilmeleri hedeflenmelidir. Bunun için öğretmen, öğretim program ve materyallerinin dijital okuryazar yetiştirebilecek içeriğe ve pedagojik özelliklere sahip olması beklenmektedir. Karataş ve Sözcü (2013) dijital teknolojinin eğitim ortamlarıyla uyumlu hâle getirilmesi durumunda olumlu değişimlerin sağlanacağı ve verimliliğin artacağını vurgulamaktadır. Aydın (2022) dijital okuryazarlığın öğretmen ve öğrencilere dijital materyalleri ve medyayı kullanma, öğrenme ve bilgi edinme süreçlerini kolaylaştırma fırsatları sunacağını öngörmektedir. Kav ve Erol (2023) ise alanyazınına dayanarak dijital okuryazar olan öğrencilerin teknoloji sayesinde, analitik düşünerek hayatlarında karşılaştıkları problemleri çözebi-

leceği, toplumsal beklentilere cevap verebilecek beceriler kazanabileceği, sürekli gelişen teknolojik gelişmelere uyum sağlayabileceği, yaratıcı düşünme yeteneklerini harekete geçirebileceği, anlamlı ve özerk öğrenme süreçlerinde sorumluluk alabileceğini ifade etmektedir.

Bilişim teknolojileri ve dijital araçların her geçen gün daha fazla kullanılıyor olması öğretim yöntemlerini ve ortamlarını farklılaştırmaktadır. Bu durum yabancı dil eğitimi alanlarında da etkilidir. Sözü edilen değişim dijital okuryazarlık becerilerini çağın gereklerinden biri hâline getirmektedir ve önemini artırmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de zengin materyallere ve teknolojinin etkin kullanıldığı öğrenme ortamlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Teknolojik yeniliklerin meydana getirdiği web ortamları ve diğer dijital platformlar yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmelerini kolaylaştırmaktadır. Ancak yabancı öğrencilerin bu araçları etkin birer öğretim materyali olarak kullanabilmeleri için dijital okuryazarlık becerilerine sahip olmaları gerektiği yadsınamaz. “Geleneksel dil öğretim yöntemleri günümüzde çok fazla kullanılmamakta, hazırlanan dil öğretim programları modern dil öğretim yöntemlerinin kullanılmasını ve öğrencinin öğrenmenin merkezine alınmasını önermektedir. Bu süreçte öğrencilerin motivasyonlarını yüksek tutmak, eğlenerek öğrenmelerini sağlamak ve birden fazla duyu organına hitap ederek öğrenmeyi kalıcı kılmak gerekmektedir. Bu bağlamda derslerde teknolojik araçlardan, internette ve sosyal medyadan yararlanmak öğreticinin işini kolaylaştıracaktır” (Çangal, 2021: 77). Bu nedenle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde dijitalleşmeye önem verilmesi buna uygun olarak program ve materyallerin hazırlanması gereklidir.

Dijital okuryazarlığın eğitim sürecine olan etkilerini belirlemeye çalışan çeşitli araştırmalara alanyazından ulaşılabilmektedir. Alanyazın incelendiğinde, farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesine dair araştırmaların yapıldığı görülmektedir (Aksoy, Karabay ve Aksoy, 2021; Baki, 2022; Dinlemez ve Kana, 2023; Goodfellow, 2011; Janssen, Stoyanov, Ferrari, Punie, Pannekeet ve Sloep, 2013; Karakuş ve Ocak, 2019; Keskin, Baştuğ ve Atmaca, 2016; Martin ve Grudziecki, 2006; Mohammadyari ve Singh, 2015; Onursoy, 2018; Pala ve Başıbüyük, 2020; Price-Dennis, Holmes ve Smith, 2015; Sarıkaya, 2019; Üstündağ, Güneş ve Bahçivan, 2017; Yontar, 2019). Ayrıca öğretim programlarında dijital okuryazarlığın hangi açılardan ele alındığı da irdelenmiştir (Akça, Meydan ve Sarıbaş, 2022; Altun, ve Bangir Alpan,

2021; Godhe, 2021; Hague ve Payton, 2010). Bununla birlikte Türkçe öğretim programlarının (Direkçi, Akbulut ve Şimşek, 2019; Duran ve Ertan Özen, 2018; Geçgel, Kana ve Eren, 2020; Maden, Maden ve Banaz, 2018; Banaz, 2024); Türkçe ders kitaplarının (Akın, Akın ve Bilgin, 2024; Cingöz ve Kemiksiz, 2024; Direkçi ve diğ., 2019; Duran ve Ertan Özen, 2018; Maden, Maden ve Banaz, 2018; Kav & Erol, 2023; Pehlivanlı ve Kayadibi, 2022) dijital okuryazarlık bağlamında incelendiği araştırmalar da bulunmaktadır. Ancak Maarif Vakfı tarafından hazırlanan ve alandaki önemli bir ihtiyacı karşılayan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'nın (2020) yeni okuryazarlıklar (Güven ve Ulusoy, 2022) açısından incelendiği fakat dijital okuryazarlık becerileri bağlamında bütüncül bir bakış açısıyla ele alınmadığı görülmüştür.

Söz konusu program, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR) dil ölçütlerini temele alarak K12 düzeylerine göre ilk olarak 2019 yılında hazırlanmış ve ilk kez yayımlanmıştır. Maarif Vakfı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretim Programı (TYDOÖP) iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm; programın temel dayanakları ve yaklaşımı, genel amaçları, yapısı ve kademelere göre yapılandırılması ve uygulanmasına dair öneriler, ölçme değerlendirme yaklaşımı ile seviye ve becerilere göre düzenlenmiş kazanımlar listesinden oluşmaktadır. İkinci bölümde ise dil becerilerine göre yapılandırılmış izlenceler yer almaktadır. Bu izlenceler örgün eğitim kademelerine göre ayrılmıştır. TYDOÖP ilgili alandaki önemli boşluğu doldurmuş ve eğitimciler için yol gösterici bir rol üstlenmiştir. Dijitalleşme eğitim sisteminin her alanında etkili olduğu gibi yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de yoğun biçimde kullanılmaya başlanmıştır (Baş ve Yıldırım, 2018; Bodur ve Özdemir, 2021; Göker ve Bekir, 2019; Kaya ve Kocaman Gürata, 2024; Maden, Avşar ve Misir, 2024). Dolayısıyla söz konusu öğretimin programının dijital okuryazarlık becerileri bağlamında araştırmaya konu edilmesinin araştırmacılara, eğitimci ve program yapımcılara fayda sağlamaktır. Bu bakımdan araştırma, dijital okuryazarlığın Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'nda (2020) nasıl yer aldığı belirlenmesi açısından önemlidir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, TYDOÖP'de (2020) dijital okuryazarlık becerilerinin hangi unsurlarla ve ne oranda yer bulduğunun incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın soruları şunlardır:

1. TYDOÖP’de dijital okuryazarlık ile ilgili ne tür açıklamalara yer verilmiştir?
2. TYDOÖP’de A1 düzeyindeki dijital okuryazarlık ile ilişkili kazanımlar nelerdir?
3. TYDOÖP’de A2 düzeyindeki dijital okuryazarlık ile ilişkili kazanımlar nelerdir?
4. TYDOÖP’de B1 düzeyindeki dijital okuryazarlık ile ilişkili kazanımlar nelerdir?
5. TYDOÖP’de B2 düzeyindeki dijital okuryazarlık ile ilişkili kazanımlar nelerdir?
6. TYDOÖP’de dijital okuryazarlıkla ilişkili kazanımların dil düzeylerine göre dağılımları nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemiyle tasarlanmıştır. Nitel araştırma “Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 36). Baltacı’ya (2019) göre nitel çalışmaları nicel çalışmalardan ayıran farklılıklar vardır. Bunlar nitel çalışmaların insana ait bireysel özelliklere veya olguların farklılıklarına odaklanmasıdır. Araştırmada da nitel araştırma modellerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Buna uygun olarak araştırmada, yabancılara Türkçe öğretiminde yaygın olarak kullanılan öğretim programının dijital okuryazarlık bağlamında bütüncül biçimde incelenmesi hedeflenmektedir.

Materyal

Araştırmanın materyali olarak Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı (2020) belirlenmiştir. Materyal olarak bu programın belirlenmesinde, Türkiye Maarif Vakfı tarafından hazırlanması, yaygın kullanıma sahip olması ve konuyla ilgili daha önce örneklem olarak ele alınmamış olması etkili olmuştur. TYDOÖP (2020) elektronik ortamda edinilmiş ve bu doküman üzerinden veriler toplanmıştır. TYDOÖP’nin açıklama ve kazanımları dijital okuryazarlık ile ilgili belirlenen anahtar kavramlar doğrultusunda incelenmiş ve veri seti oluşturulmuştur.

Veri Toplanması ve Analizi

Araştırmanın veri toplama sürecinde, ilk olarak TYDOÖP doküman incelenmesine tabi tutulmuştur. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu kapsamda veri kaynağı olarak belirlenen TYDOÖP’nin her bölümü araştırmacılar tarafından dijital okuryazarlıkla ilgili anahtar kavramlar açısından taranmıştır. Dijital okuryazarlıkla ilgili 3 alan uzmanının görüşü doğrultusunda *dijital, teknoloji, çoklu ortamlar, sosyal medya, e-posta, genel ağ ve web* anahtar kavramları belirlenmiştir. Belirlenen anahtar kavramlar açısından program taranmış, elde edilen veriler bölüm başlıkları altında tasnif edilmiştir. Kazanımların tasnifinde A1, A2, B1, B2 düzeyi ile çalışma sınırlandırılmıştır. Çünkü programda “...öğrencilerin en az B2 seviyesinde Türkçeyi kullanma becerisiyle mezun olmaları hedeflenmektedir” (TYDOÖP, 2020: 8).

Araştırmanın doküman incelemesi yoluyla elde edilen verileri içerik analiz teknikleri ile incelenmiştir. İçerik analizi; doküman, belge ve metin gibi çok sayıda materyal içerisinden iletilerin açık olan içeriğinin nesnel ölçülebilir ve doğrulanabilir bir açıklamasını yapabilmek için kullanılır (Fiske, 1996; Gökçe, 2006; Labuschagne, 2003). “İçerik analizi, metinden çıkarılan mesaj, gönderici ve alıcı ile ilgili geçerli yorumların bir dizi işlem sonucunun ortaya konulduğu bir araştırma tekniğidir” (Weber, 1989: 5). Araştırmada TYDOÖP (2020) alanyazın ve araştırma sürecinde ortaya çıkan kod, kategori ve temalar çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bu aşamada açıklama ve kazanımların seçiminde geçerliği sağlamak adına iki alan uzmanının, bir eğitim bilimleri uzmanının görüş ve katkılarına başvurulmuştur. Dijital okuryazarlık ilişkili ve ilişkili olmayan verilerin belirlenmesinde uzman görüşleri doğrultusunda düzeltme ve değişikliklere gidilmiştir. Bu doğrultuda programdaki kazanımlar ve açıklamalar dijital okuryazarlık bağlamında araştırmacılar tarafından tespit edilerek Excell programına işlenmiştir. Veri girişi bittikten sonra farklı bir alan uzmanı ortaya çıkan verileri karşılaştırmıştır. Son olarak da çalışmanın anlaşılabilirliğini artırmak için tablolar ve şekillerden yararlanılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerliğini sağlamak amacıyla çalışma süresinin aşamalarının detaylı bir şekilde ortaya koyulmasına dikkat edilmiştir. Maxwell’in (1992) nitel çalışmalarda geçerlilik ölçütleri ile meta-tematik analiz yöntemi uygulama ölçütleri bağlamında araştırma yürütülmüştür. Bu kapsamda

incelenen öğretim programından elde edilen veriler özenle kaydedilmiştir. Belirlenen kod, kategori ve temaların dijital okuryazarlıkla ilişkili olmasına önem verilmiştir. Bunun için dijital okuryazarlıkla ilgili alanyazında makale, kitap, tez, bildiri ve diğer bilimsel çalışmalardan kodlama ve tema oluşturma sürecinde faydalanılmıştır.

Çalışmanın güvenilirliğini sağlamak için çeşitli aşamalar izlenmiştir: Baxter ve Jack'in (2008) ifade ettiği gibi bir çalışmayı güvenilir kılmak için verilerin zaman içinde tutarlılığı, bağımsız uzmanlar veya puanlayıcılar arasındaki uyum ve iç tutarlılık önem taşır. Bu doğrultuda, çalışmadaki verilerin kodlanmasında tutarlılığı sağlamak ve zaman içinde eksik bırakılan verilerin olup olmadığını belirlemek adına, kodlama işlemi üç hafta arayla kodlayıcılar tarafından iki kez gerçekleştirilmiştir. Kodlayıcıların ayrı ayrı yaptığı kodlamalar daha sonra bir araya getirilmiş ve çalışmanın verileri elde edilmiştir. Bunların yanı sıra verilerin analizi esnasında bir eğitim bilimci uzmanı yardımıyla kodlamalar yapılmış, bu kodlamalar arasındaki tutarlılığın Miles ve Huberman'ın (1994: 64) güvenilirlik formülüne göre (Güvenirlik= Görüş Birliği/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) .90 olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada şeffaflığı sağlamak adına, veri setinin oluşturulma süreci ve verilerin analizindeki adımlar ayrıntılı ve gerçekçi bir biçimde açıklanmıştır.

Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

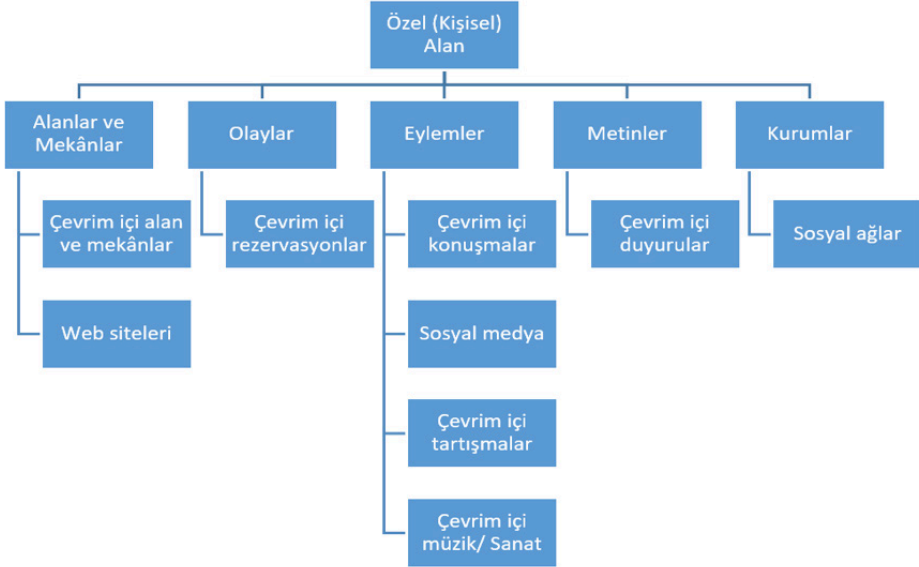
Birinci alt probleme ilişkin bulgular, TYDOÖP (2020) bölüm başlıkları altında tasnif edilmiş ve açıklanmıştır.

Programın *Sunuş* başlığı altında “Vakfımız, öğrencilerin öncelikle kendi ana dillerini çok iyi bilmeleri ve kullanmalarını, en az bir yabancı dilde, sosyal bilimler ve vatandaşlık bilgisi ile matematik ve fen bilimlerinde yetkin olmalarını, dijital ve teknolojik yetkinliğe sahip bireyler olarak yetişmelerini amaçlamaktadır” (TYDOÖP, 2020:8) ifadelerine yer verilmiştir. Bu ifadelerden öğrencilerin çeşitli yetkinliklerin yanında yeni okuryazarlık becerilerinden biri olan dijital ve teknolojik yetkinliklerle de donatılmasının amaçlandığı görülmektedir.

Temel Dayanakları ve Yaklaşımı bölümünde *Temel Dayanaklar* başlığı altında “Ek metin incelendiğinde alımlama, üretim ve etkileşim alanlarındaki tüm etkinlikler için tanımlayıcı ölçütlerin güncellendiği görülmektedir. Bu bölüme, etkileşim alanındaki etkinlikler için “çevrim içi” kavramı ek-

lenmiş ve bu kavrama dair tanımlayıcı ölçütler belirlenmiştir” (TYDOÖP, 2020: 12) ifadeleri öğrencilere eğitimde dijital ve teknolojik araçların kullanımları hakkında deneyim kazandırmaya yöneliktir.

Özel (Kişisel) Alan bölümünde yer verilen dijital okuryazarlığa ait kavramlar (TYDOÖP, 2020: 14) Şekil 1’de gösterilmiştir.

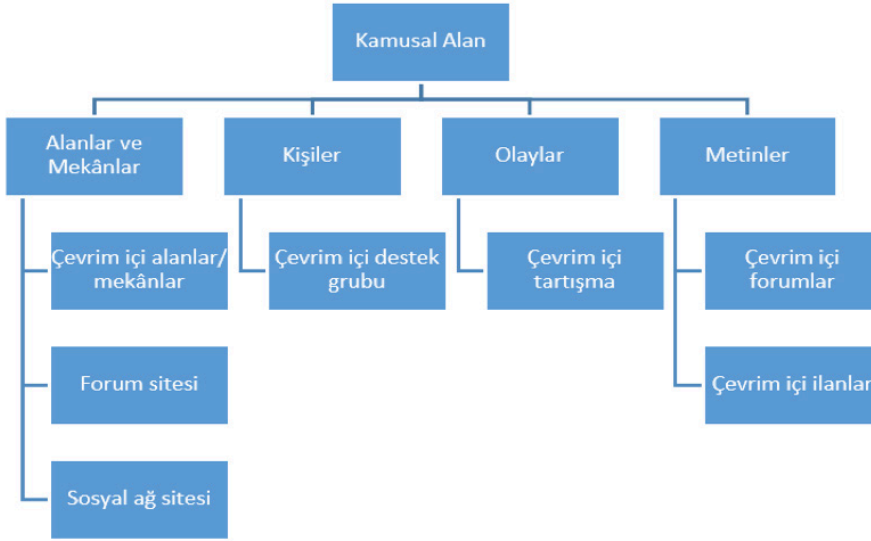


Şekil 1. Dijital okuryazarlıkla ilgili özel (kişisel) alana dair kavramlar

Alanlar ve Mekânlar başlığı altında çevrim içi alanlar/mekânlar ve Web siteleri (Örn. çevrim içi kitap kulüpleri, forum siteleri) kavramlarına yer verilmiştir. *Olaylar* başlığı altında çevrim içi yapılan restoran rezervasyonları geçmektedir. Bu kavramlarla içinde bulunduğumuz teknoloji çağının günlük hayata olan etkisiyle ortaya çıkan dijital ortamlara dikkat çekilmektedir. *Eylemler* başlığı altında “çevrim içi konuşmalar, çevrim içi politik/felsefi tartışmalar, sosyal medya sitelerinde tartışma, arkadaşlarla çevrim içi müzik ya da sanat hakkında eleştirel bir tartışma” eylemleri yer almaktadır. Bu eylemler de dijital ortamlarla yakından ilişkilidir. Bu iletişim ortamları eylemleri daha hızlı gerçekleştirmemize imkân sağlamaktadır. *Metinler* başlığı altında da çevrim içi duyurular kavramına rastlanmaktadır. Bu kavram da farklı iletişim ortamlarında sıklıkla kullanılan duyuru şeklini vurgulamaktadır. Çevrim içi duyurular sayesinde aynı anda birçok kişiyi bilgilendirilmektedir. Yine aynı sayfada *Kurumlar* başlığı altında sosyal

ağlar kavramı bulunmaktadır. Sosyal ağlar, günümüzde sıklıkla kullanılan iletişim ortamlarından biridir. Bireyler birbirleriyle daha kolay bir şekilde iletişim kurmak için sosyal medya ortamlarını tercih etmektedir. Bu açıdan bireylerin kazandıkları dijital okuryazarlık becerileri, günlük hayatlarında akranlarıyla kurdukları iletişim şekillerini de etkileyecektir.

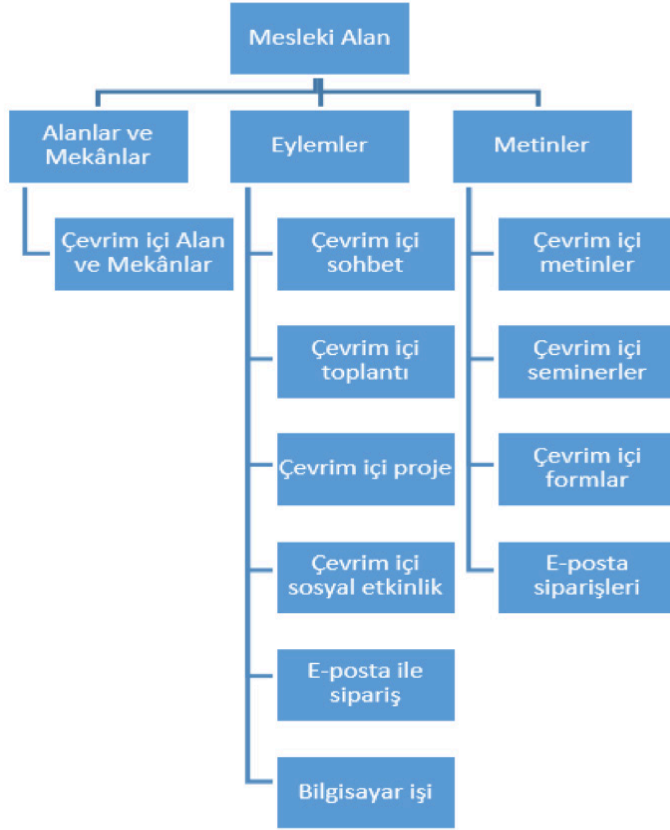
Kamusal Alan bölümünde ele alınan dijital okuryazarlıkla ilişkili kavramlara (TYDOÖP, 2020: 15) Şekil 2’de yer verilmiştir.



Şekil 2. Dijital okuryazarlıklarla ilgili kamusal alana dair kavramlar

Alanlar ve Mekânlar başlığında çevrim içi alanlar/mekânlar, içerik ve sorunları değerlendiren bir çevrim içi özel ilgi alanı forum sitesi ve sosyal ağ sitesi kavramlarına yer verilmektedir. *Kişiler* başlığı altında çevrim içi destek grubu kavramına rastlanmaktadır. *Olaylar* başlığında belirli bir konuyla ilgili çeşitli çevrim içi tartışma sitelerinde bir basın toplantısı, *Metinler* başlığında çevrim içi forumlar ve çevrim içi ilanlar kavramları yer almaktadır. Bu kavramlarla teknoloji çağında bireylerin sıklıkla karşılaştığı dijital iletişim ortamlarına ve bu ortamları etkin kullanabilmelerini sağlayan eylemler vurgulanmaktadır.

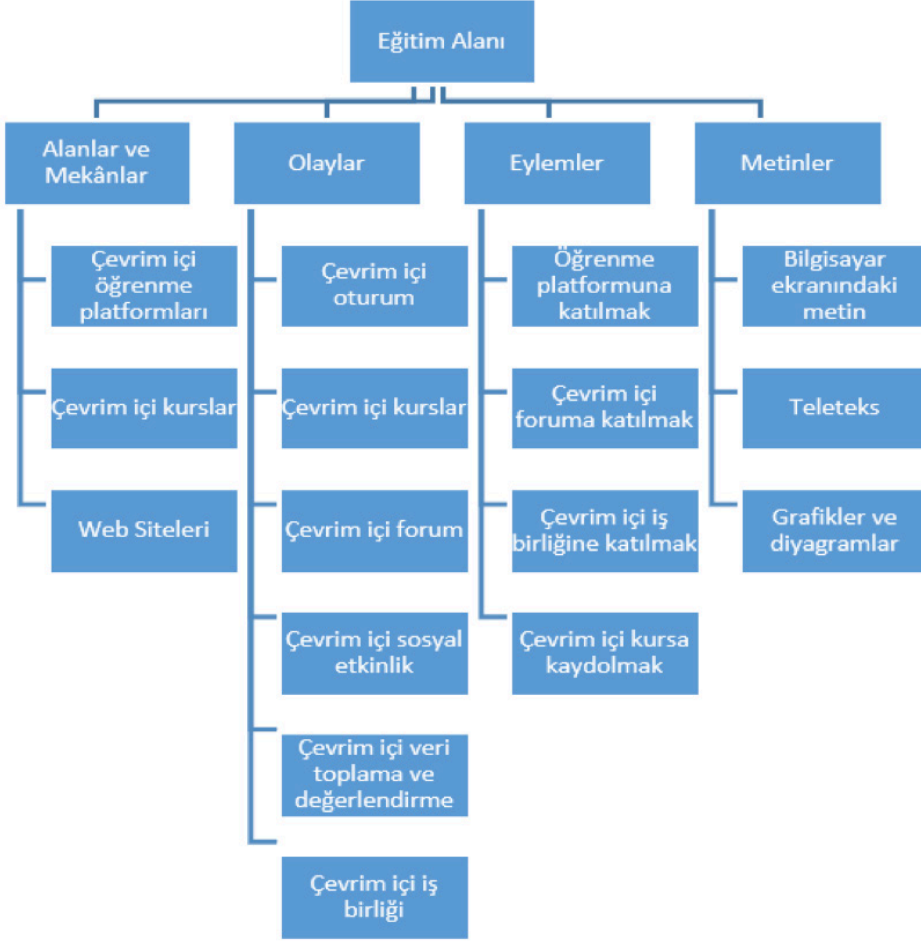
Mesleki Alan bölümünde dijital okuryazarlıkla ilgili ele alınan kavramlar (TYDOÖP 2020: 16) Şekil 3’te gösterilmiştir.



Şekil 3. Dijital okuryazarlık ile ilgili mesleki alana dair kavramlar.

Alanlar ve Mekânlar başlığında çevrim içi alanlar/mekânlar, *Eylemler* başlığında da “büyük bir şirkette departmanlar arası çevrim içi sohbet, çevrim içi düzenlenen bir toplantıda veya çevrim içi odak grup toplantısında katılımcı olmak, çevrim içi bir iş birliği projesinde yönetici olmak, birden fazla uzak sitede yeni sistemlerin tanıtımını koordine etmek için çevrim içi araçları kullanan bir proje yöneticisi olmak, şirkette bir departmandaki çevrim içi sosyal etkinliklere katkıda bulunmak, basit bir çevrim içi odak grup toplantısında bir katılımcı olmak, e-posta ile sipariş verme-alma, bilgisayar işi” ifadelerine yer verilmiştir. *Metinler* başlığı altında da “çevrim içi prosedür metinleri, çevrim içi seminerler, çevrim içi formlar, e-posta siparişleri” kavramlarına yer verilmiştir. Bu ifadelerle kişilerin çeşitli ortamlarda etkin olabilmek için dijital araçları kullanarak birtakım işleri gerçekleştirmelerine dikkat çekilmektedir.

Eğitim Alanı bölümünde dijital okuryazarlığa dair kavramlar (TYDOÖP, 2020: 17) Şekil 4’te şu şekilde gösterilmiştir:



Şekil 4. Dijital okuryazarlıkla ilgili eğitim alanına dair kavramlar

Alanlar ve Mekânlar başlığında çevrim içi öğrenme platformları, çevrim içi kurslar ve Web siteleri kavramlarına yer verilirken *Olaylar* başlığında çevrim içi oturum, çevrim içi kurslar veya forumlar, sosyal etkinlikler, çevrim içi veri toplama ve değerlendirme, çevrim içi iş birliği etkinlikleri yer almaktadır. Bunların yanında *Eylemler* başlığında da “bir okul öğrenme platformunun soru-cevap bölümüne katılmak, aynı konuları okuyan öğrencilerin bulunduğu çevrim içi bir foruma katılmak, okulda/üniversitede açıkça yapılandırılmış çevrim içi bir iş birliği etkinliğine katılma, çevrim içi kursa kaydolmak, okulda öğretmen rehberli çevrim içi iş birliği

etkinliğine katılmak” ifadelerine rastlanmaktadır. *Metinler* başlığında “bilgisayar ekranındaki metin, teleteks, grafikler ve diyagramlar” kavramları bulunmaktadır. Ele alınan kavramlar, teknolojik yeniliklerin eğitim ortamlarına yansımalarının bir göstergesidir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

TYDOÖP’nin (2020) A1 düzeyinde dijital okuryazarlık ile ilişkili kazanımlarına yönelik elde edilen bulgular Tablo1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. A1 düzeyinde dijital okuryazarlıkla ilgili kazanımlar

Dinleme/ İzleme	Sözlü Etkileşim	Sözlü Üretim	Okuma	Yazma
A1.D.21. Sesli/görüntülü iletişimlerden (anons, duyuru vb.) ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer.	A1.SE.26. Sesli veya görüntülü konuşmalarda temel iletişim kalıplarını kullanır	A1.SÜ.7. Görsel öğelerle verilen basit kelime ve kalıp ifadeleri söyler.	A1.O.15. Harita, kroki, grafik, tablo, zaman çizelgesi gibi görsellerden ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer	A1.Y.39. Harita, kroki, grafik, tablo, zaman çizelgesi ile ifade edilmiş bilgileri yorumlayarak yazar.
A1.SE.26. Sesli veya görüntülü konuşmalarda temel iletişim kalıplarını kullanır.		A1.SÜ.8.Görsellerle ifade edilmiş mekânları/olayları durumları basit cümlelerle anlatır.		A1.Y.32. Görsellerden hareketle basit cümleler yazar.
		A1.O.22. Görsellerle desteklenmiş basit metinleri anlar.		A1.Y.33. Görsellerle sunulan bir olayı yazılı olarak ifade eder.
		A1.O.25. Basit, kısa e-posta ve iletileri anlar.		A1.Y.40. Görsellerle desteklenmiş bilgilendirici ve tanıtıcı metinler (menü, liste) hazırlar.
		A1.O.37.Görsellerle desteklenmiş basit eylemlerin anlatıldığı metinleri anlar.		

Tablo 1’de dijital okuryazarlıkla ilgili A1 düzeyinde yer alan kazanımlar görülmektedir. Buna göre A1 düzeyinde doğrudan dijital okuryazarlığı çağrıştırmayan; sesli veya görüntülü ileti, görsellerle desteklenmiş ifade, görsellerle desteklenmiş eylem, görsellerle desteklenmiş olay, görsellerle desteklenmiş durum, görsellerle desteklenmiş metin gibi kavramlara yer verilmiştir. Bu kavramların, teknolojik araçlar üzerinden kullanılan uygulamaların içeriklerinde bulunması açısından dijital okuryazarlıkla ilişkili olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda dijital okuryazarlıkla ilişkili en fazla kazanımın sözlü üretim becerisinde ($f=5$) yer aldığını tespit edilmiştir. Bu beceriden sonra yazma becerisinin geldiği ve dijital okuryazarlıkla ilgili olarak diğer becerilere göre daha fazla ($f=4$) kazanıma yer verildiği belirlenmiştir. Bunların yanında dijital okuryazarlık ile ilgili en az kazanımın ise sözlü etkileşim ve okuma becerisine yönelik hazırlanmış olduğu anlaşılmıştır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

TYDOÖP’nin (2020) A2 düzeyinde dijital okuryazarlık ile ilişkili kazanımlarına yönelik elde edilen bulgular Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. A2 düzeyinde dijital okuryazarlıkla ilgili kazanımlar

Dinleme/İzleme	Sözlü Etkileşim	Sözel Üretim	Okuma	Yazma
A2.D.12. Sesli ve/veya görüntülü yönergeleri takip eder.	A2.SE.27. Sesli veya görüntülü konuşmalarda temel iletişim kalıplarını kullanır.	A2.SÜ.10. Görsel öğelerle verilen bilgileri anlatır.	A2.O.16. Bilgisayar vb. teknolojik araçlardaki yönerge ve bildirimleri anlar.	A2.Y.29. Görsellerden hareketle cümle veya paragraf yazar.
A2.D.13. İletişim araçlarındaki soru ve yönergeleri takip eder.	A2.SE.42. Konuşmalarında teknolojiyle ilgili söz varlığını kullanır.	A2.SÜ.39. Görsellerle desteklenmiş bir sunum yapar.	A2.O.25. E-posta veya mektuplardaki kalıp ifadeleri belirler.	A2.Y.30. Görseli verilmiş bir olayı kendi cümleleriyle yazar
A2.D.19. Sesli/görüntülü ileticilerden (anons, duyuru, reklam vb.) ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer.		A2.SÜ.40. Harita, kroki, grafik, tablo, zaman çizelgesi vb. görsellerden hareketle sunum yapar.	A2.O.26. E-posta veya mektuplardaki ileticileri anlar.	A2.Y.31. Görsellerle oluşturulmuş öyküleyici bir metni kendi cümleleriyle yazar.
A2.D.20. Metindeki teknolojiyle ilgili söz varlığını anlar.			A2.O.43. Gazete, dergi ve çoklu ortamlardan ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer	A2.Y.33. Görsellerle desteklenmiş bilgilendirici metinler yazar.

A2.D.23. Sesli ve/veya görüntülü haberlerden istenilen bilgileri seçer.	A2.O.48. Harita, kroki, grafik, tablo, zaman çizelgesi gibi görsellerden ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer.	A2.Y.35. Ağ günlüğü (blog) veya günlük metinleri yazar.
A2.D.45. Sesli ve/veya görüntülü sosyal medya iletilerini takip eder.		A2.Y.46. E-posta iletileri yazar.
A2.D.56. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili kısa notlar alır.		A2.Y.48. Yazılarda teknolojiyle ilgili söz varlığını kullanır.
A2.D.61. Sesli veya görüntülü konuşmalarda temel iletişim kalıplarını tanır		A2.Y.63. Harita, kroki, grafik, tablo, zaman çizelgesi ile ifade edilmiş bilgileri yorumlayarak yazar.

Tablo 2’de dijital okuryazarlıkla ilgili A2 düzeyinde yer alan kazanımlar görülmektedir. Tabloda doğrudan dijital okuryazarlıkla ilişkili olmayan; sesli veya görüntülü yönerge, iletişim araçlarındaki soru ve yönerge, sesli veya görüntülü haber, sesli veya görüntülü sosyal medya iletileri, sesli veya görüntülü konuşma, görsellerle destenmiş sunum gibi kavramların yer aldığı görülmektedir. Bu kavramların teknolojik araçlarla gerçekleştirilen eylemlerle ilgili olduğu dikkât çekmektedir. Bu sebeple dijital okuryazarlık kapsamında ele alınmasının uygun olacağı düşünülmüştür. Buna göre A2 düzeyinde dijital okuryazarlıkla ilişkili en fazla kazanımın dinleme/ izleme ve yazma beceri alanlarında ($f=8$) yer aldığı tespit edilmiştir. Bunlardan sonra okuma becerisinin geldiği ($f=5$) en az kazanımın ise sözlü etkileşim alanında bulunduğu anlaşılmıştır.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

TYDOÖP’nin (2020) B1 düzeyinde dijital okuryazarlık ile ilişkili kazanımlarına yönelik elde edilen bulgular Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. B1 düzeyinde dijital okuryazarlıkla ilgili kazanımlar

Dinleme/İzleme	Sözlü Etkileşim	Sözel Üretim	Okuma	Yazma
B1.D.9. Sesli ve/veya görüntülü yönergeleri takip eder.	B1.SE.42. Etkileşime dayalı etkinlik veya oyunlara, ilgili söz varlığını kullanarak katılır.	B1.SÜ.11. Görsel öğelerle verilen bilgileri anlatır.	B1.O.11. Bilgisayar vb. teknolojik araçlardaki yönerge ve bildirimleri anlar.	B1.Y.14. Sosyal medya, günlük/ağ günlüğü (blog) metinleri yazar
B1.D.12. Sesli ve/veya görüntülü karmaşık duyuru ve anonsları takip eder.		B1.SÜ.15. İlgi alanına giren bir konuda görsellerle desteklenmiş sunum yapar.	B1.O.20. Görsellerle oluşturulmuş bir metindeki iletileri belirler	B1.Y.17. Görsellerle oluşturulmuş öyküleyici bir metni kendi cümleleriyle yazar.
B1.D.13. Görüntülü ve/veya sesli reklamlarda sunulan açık ve örtük iletileri belirler.		B1.SÜ.20. Harita, kroki, grafik, tablo, zaman çizelgesi vb. görsellerden hareketle sunum yapar.	B1.O.21. E-posta veya mektuplardaki iletileri anlar.	B1.Y.18. Görsellerle desteklenmiş bilgilendirici kısa metinler hazırlar.
B1.D.14. İlgi veya ihtiyacına yönelik bilimsel bir sunumu takip eder		B1.SÜ.35. Okuduklarını/dinlediklerini/izlediklerini özetler	B1.O.38. Gazete, dergi ve çoklu ortamlardan ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer.	B1.Y.33. Ayrıntılı e-posta iletileri yazar.
B1.D.15. Haberlerdeki yer, kişi, konu/olay ve zamanla ilgili bilgileri ayırt eder.		B1.SÜ.39. Sesli mesajlar oluşturur.	B1.O.39. Gazete, dergi ve çoklu ortamlardan ilgi alanına giren metinleri bulur	B1.Y.58. Harita, kroki, grafik, tablo, zaman çizelgesi ile ifade edilmiş bilgileri yorumlayarak yazar.
B1.D.16. Sesli ve/veya görüntülü haber metinlerinin ana hatlarını belirler		B1.SÜ.42. Kendi konuşmasını/başkalarının konuşmalarını içerik, anlatım, sunum ve beden dili açısından değerlendirir.	B1.O.40. İlgi alanlarına yönelik sosyal medya metinlerini takip eder.	
B1.D.17. Sesli ve/veya görüntülü haberlerden ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer.		B1.SÜ.48. Konuşmalarında teknolojiyle ilgili söz varlığını kullanır.	B1.O.47. Harita, kroki, grafik, tablo, zaman çizelgesi gibi görsellerden ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer.	

B1.D.29. İletişim araçlarında kendisine yöneltilen soru ve yönergeleri takip eder.	B1.O.65. Teknolojiyle ilgili söz varlığını belirler.
B1.D.35. Dinlediklerini/izlediklerini içerik açısından karşılaştırır.	
B1.D.40. Metindeki teknolojiyle ilgili söz varlığını anlar.	
B1.D.41. Dinleyeceklerinin/izleyeceklerinin içeriğine ilişkin tahminlerde bulunur.	
B1.D.42. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili çıkarımlarda bulunur.	
B1.D.50. Sesli ve/veya görüntülü sosyal medya iletilerini takip eder.	
B1.D.53. Dinlediklerinde/izlediklerinde kültürel özellikleri belirler.	
B1.D.55. Dinlediklerini/izlediklerini özetler.	
B1.D.63. Dinlediklerinden/izlediklerinden istenilen bilgileri seçer.	

Tablo 3’te dijital okuryazarlıkla ilgili B1 düzeyindeki kazanımlar yer almaktadır. Bu kazanımlar arasında doğrudan dijital okuryazarlıkla bağlantılı olmayan şu kavramlar göze çarpmaktadır: Bilimsel sunum, sesli veya görüntülü haberler, etkileşime dayalı etkinlik, etkileşime dayalı oyun. Bu kavramların teknolojik araçların sunduğu olanaklarla ortaya çıkan kavramlar olduğu düşünüldüğünde, dijital okuryazarlık bağlamında değerlendirilebilir. Buna göre B1 düzeyinde dijital okuryazarlıkla ilgili en fazla kazanımın dinleme/izleme beceri alanında ($f=15$) yer aldığı tespit edilmiştir. Bu bulguyu okuma beceri alanının ($f=8$) takip ettiği ayrıca en az kazanım ise daha önceki düzeylerde de olduğu gibi sözlü etkileşim beceri alanında bulunduğu anlaşılmıştır.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

TYDOÖP’nin (2020) B2 düzeyinde dijital okuryazarlıkla ilişkili kazanımlarına yönelik elde edilen bulgular Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. B2 düzeyinde dijital okuryazarlıkla ilgili kazanımlar

Dinleme/İzleme	Sözlü Etkileşim	Sözel Üretim	Okuma	Yazma
B2.D.4. Sesli ve/veya görüntülü yönergeleri takip eder.	B2.SE.22. Yüz yüze veya iletişim araçlarını kullanarak kişisel veya mesleki görüşmeler gerçekleştirir	B2.SÜ.13. İlgi alanına giren kültürel bir konuda (gelenek, ülke, alışkanlık, âdet vb.) görsellerle desteklenmiş sunum yapar.	B2.O.13. Reklam metinlerinin ayırt edici dil özelliklerini belirler.	B2.Y.9. Sosyal medya, günlük/ağ günlüğü (blog) metinleri yazar.
B2.D.7. Görüntülü ve/veya sesli reklamlarda sunulan açık ve örtük iletileri belirler.	B2.SE.44. Çevrim içi ortamlarda bağlama uygun konuşmalara katılır.	B2.SÜ.14 İlgi alanına giren bir konuda grafik, diyagram, tablo vb. kullanarak sunumlar yapar.	B2.O.15. Görsellerle oluşturulmuş bir metindeki iletileri belirler.	B2.Y.21. Ayrıntılı e-posta ve iletiler yazar.
B2.D.8. İlgi veya ihtiyacına yönelik bilimsel bir sunumu takip eder.		B2.SÜ.48. Konuşmalarında teknolojiyle ilgili söz varlığını kullanır.	B2.O.31. Gazete, dergi ve çoklu ortamlardan ilgi alanına giren metinleri bulur.	B2.Y.49. Grafik, tablo vb. şekilde ifade edilmiş bilgileri yorumlayarak yazar.
B2.D.9. Sesli ve/veya görüntülü haberlerden ihtiyaç/ilgi duyduğu bilgileri seçer.			B2.O.32. İlgi alanlarına yönelik sosyal medya metinlerini takip eder.	

B2.D.10. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.	B2.O.33. Sosyal medyadaki mesaj dizgesini takip eder.
B2.D.11. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki ana düşünce ve yardımcı düşünceleri belirler	B2.O.42. Grafik, tablo, diyagram gibi unsurlarla sunulan terim, kısaltma, kavram ve bilgileri belirler.
B2.D.20. Dinlediklerini/izlediklerini içerik açısından karşılaştırır.	B2.O.58. Bilgisayar vb. teknolojik araçlardaki yönerge ve bildirimleri anlar.
B2.D.24. Konuşmalardaki teknoloji ve yeniliklerle ilgili ifadeleri belirler.	
B2.D.25. Dinleyeceklerinin/izleyeceklerinin içeriğine ilişkin tahminlerde bulunur.	
B2.D.26. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili çıkarımlarda bulunur	
B2.D.32. Sesli ve/veya görüntülü sosyal medya iletilerini yorumlar.	
B2.D.36. Dinlediklerinde/izlediklerinde kültürel özellikleri belirler.	
B2.D.38. Dinlediklerini/izlediklerini özetler.	

Tablo 4'te B2 düzeyindeki dijital okuryazarlıkla ilişkili kazanımlar yer almaktadır. Buna göre B2 düzeyinde dijital okuryazarlıkla ilgili en fazla

kazanım dinleme/izleme beceri alanında ($f=13$) bulunmaktadır. Bu bulguyu okuma beceri alanının ($f=7$) takip ettiği ayrıca en az kazanımın diğer düzeylerdeki gibi sözlü etkileşim alanında bulunduğu anlaşılmıştır.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

TYDOÖP'nin (2020) dijital okuryazarlık ile ilişkili kazanımlarına yönelik elde edilen bulgular Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. *Dijital okuryazarlıkla ilgili kazanımların dil düzeylerine göre dağılımı*

<i>Dil Düzeyi</i>	<i>Dil Becerisi</i>	<i>f</i>
<i>A1</i>	Dinleme/İzleme	2
	Sözlü Etkileşim	1
	Sözlü Üretim	5
	Okuma	1
	Yazma	4
<i>Toplam</i>		13
<i>A2</i>	Dinleme/İzleme	8
	Sözlü Etkileşim	2
	Sözlü Üretim	3
	Okuma	5
	Yazma	8
<i>Toplam</i>		26
<i>B1</i>	Dinleme/İzleme	15
	Sözlü Etkileşim	1
	Sözlü Üretim	7
	Okuma	8
	Yazma	5
<i>Toplam</i>		36
<i>B2</i>	Dinleme/İzleme	13
	Sözlü Etkileşim	2
	Sözlü Üretim	3
	Okuma	7
	Yazma	3
Toplam		28

Tablo 5’te TYDOÖP’de belirlenen dijital okuryazarlıkla ilgili kazanımların dil düzeylerine göre dağılımları görülmektedir. Bulgulara göre en fazla kazanımın B1 düzeyinde ($f=36$), en az kazanıma ise A1 düzeyinde ($f=13$) bulunduğu belirlenmiştir. Ayrıca TYDOÖP’de dijital okuryazarlığı destekleyen 103 farklı kazanımın bulunduğu ulaşılan bulgular arasındadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

TYDOÖP’nin dijital okuryazarlık bağlamında incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmanın birinci alt probleminden elde edilen bulgulara göre dijital okuryazarlığa programın *Sunuş* bölümündeki genel açıklamalarda yer verildiği görülmüştür. Bunun yanında ‘Temel dayanaklar ve yaklaşımlar’ bölümünün ‘Temel dayanaklar’ başlığı altında da dijital okuryazarlıkla ilgili ifadeler yer almaktadır. Yine bu kısımda *kamusal alan, mesleki alan, mekân ve eğitim* alanı başlıkları altında da benzer ifadelere rastlanmıştır. Bu bulgular dijital okuryazarlığın öğretim programının temelini oluşturan becerilerden biri olduğunu göstermektedir. Hague ve Payton (2010) çalışmalarında; 2008’de İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda’daki ortaokullarda ulusal müfredatın okullara kendi müfredatlarını planlama ve yönetme konusunda daha fazla yerel esneklik sağlamak için yeniden düzenlendiği ifade edilmiştir. Bu düzenlemeyle birlikte tüm müfredatta bilgi iletişim becerilerinin üzerinde durulmuş ve bilgi iletişim teknolojileri becerileri, geliştirilmesi gereken temel beceriler olarak belirlenmiştir. Ayrıca bu çalışmanın sonuçlarına benzer şekilde 3-15 yaş arası eğitimi kapsayan İskoçya müfredatında dijital okuryazarlıkla yakından ilişkili kazanımların da yer aldığı tespit edilmiştir. Ekmen ve Bakar (2018) çalışmalarında bu çalışmanın sonuçlarıyla aynı doğrultuda ilköğretim ders programlarında ve ders kitaplarında dijital yetkinlik konusuna önem verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte dijital yetkinliğin tüm derslerde bütüncül olarak ele alındığı da belirtilmiştir. Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik ulaşılan verilere göre, TYDOÖP’de A1 düzeyinde yer alan dijital okuryazarlıkla ilişkili en fazla kazanımın sözlü üretim becerisinde ($f=5$) yer aldığı belirlenmiştir. Bu beceri alanını takiben en çok kazanımın yazma becerisi alanında ($f=4$) bulunduğu görülmüştür. Araştırmanın diğer alt problemlerine yönelik elde edilen veriler değerlendirilirken doğrudan dijital okuryazarlıkla ilgili olmayan kavramlara da rastlanmıştır. Bu kavramların teknolojik araçlarla yakından ilişkili olması sebebiyle dijital okuryazarlık kapsamında ele alınması uygun görülmüştür. Bu doğrultuda, üçüncü alt problemine yönelik

ulaşılan verilere göre, TYDOÖP’de A2 düzeyinde dijital okuryazarlıkla ilişkili en fazla kazanımın dinleme / izleme ve yazma becerileri alanlarında ($f=8$) yer aldığı belirlenmiştir. Bu sonucu takiben okuma becerisi ($f=5$) gelmektedir. Bu sonuçlar, teknolojik gelişmelerle birlikte bilgi edinme araç ve ortamlarının dijitalleşmesi ile açıklanabilir. Zira bugün bilgi edinme ve paylaşma sürecinde dijital araçlar öne çıkmaktadır. Araştırmanın dördüncü alt problemine yönelik ulaşılan verilere göre, TYDOÖP’de B1 düzeyinde dijital okuryazarlıkla ilgili en fazla kazanımın dinleme / izleme becerisi alanında ($f=15$) yer aldığı belirlenmiştir. Bu sonucu takiben okuma becerisi ($f=7$) gelmektedir. Araştırmanın beşinci alt problemine yönelik ulaşılan verilere göre, TYDOÖP’de B2 düzeyinde dijital okuryazarlıkla ilişkili en fazla kazanımın diğer dil düzeylerinde olduğu gibi dinleme / izleme becerisinde ($f=13$) yer aldığı belirlenmiştir. Bu sonucu yine okuma becerisi ($f=7$) takip etmektedir. Programda dijital okuryazarlıkla ilgili kavramların sıklıkla kullanılması, programın çağımızın ihtiyaçlarına yönelik olarak hazırlandığını göstermektedir. Araştırmanın altıncı alt problemine yönelik ulaşılan verilere göre, TYDOÖP’de dijital okuryazarlığa yönelik kazanımlara en çok B1 dil düzeyinde ($f=36$) yer verilirken en az kazanımın A1 dil düzeyinde ($f=13$) bulunduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç dijital okuryazarlığa dair kazanımların dil düzeylerine eşit dağıtılmadığı şeklinde açıklanabilir. B1 düzeyine yönelik sonuçlar, söz konusu dil yeterlik düzeyindeki bireylerin dijital araç ve ortamlara daha fazla aşına olmasına bağlanabilir. Bu durum, söz konusu öğretim programının plânlanmasında eksiklikler olduğunu ortaya koymaktadır. Altun ve Alpan (2021) temel eğitim programlarını dijital okuryazarlık bağlamında inceledikleri çalışmada, bu sonuca benzer şekilde yalnızca Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarında tüm sınıf seviyelerinde dijital okuryazarlığa ilişkin kazanımlara yer verildiği görülmüştür. Diğer derslerin öğretim programlarında ise dijital okuryazarlıkla ilgili kazanımın bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazınındaki ilgili çalışmaların sonuçlarından farklı olarak Direkçi ve diğerleri (2019) yapmış oldukları çalışmada, 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda dijital okuryazarlık becerilerine yönelik kazanımların sınıf düzeylerine göre dengeli bir dağılım gösterdiği belirtilmiştir. Maden ve diğerleri (2018) ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitaplarını dijital okuryazarlık bağlamında değerlendirdikleri çalışmada, yine bu sonuçlarla aynı doğrultuda 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki yönerge, metin ve etkinliklerde dijital okuryazarlıkla ilgili becerilere yer verildiği ancak dijital okuryazarlık olgusuna daha çok önem verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Ünal

(2017) ortaöğretim kademesinde uygulanmakta olan Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dersi Öğretim Programında yer alan dijital vatandaşlık öğelerinin belirlenmesini amaçlandığı çalışmada, bu çalışmanın sonuçlarıyla benzer şekilde öğretim programında yer alan dijital vatandaşlık öğelerinin sayıca yetersiz olduğu belirlenmiştir. Sarıgöl'ün (2022) 2018 yılında güncellenen Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın dijital okuryazarlık becerisi bakımından yeterliliğini ortaya koyduğu çalışmada da öğretim programındaki tema, ünite ve kazanımlarda dijital okuryazarlığa yeterince yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Direkçi ve diğerleri (2019) çalışmalarında Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) ve bu program doğrultusunda hazırlanarak devlet okullarında okutulan 5, 6, 7 ve 8.sınıf Türkçe ders kitapları dijital okuryazarlık bağlamında değerlendirilmiştir. Söz konusu çalışmada, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) yer verilen dijital okuryazarlıkla ilgili kazanımlar sınıf seviyelerine göre dengeli bir dağılım gösterdiği ifade edilmiştir. Bu sonuç, bu çalışmanın bulgularıyla örtüşmemektedir. Bunun yanında incelenen ders kitaplarında da dijital okuryazarlık becerilerine yönelik hazırlanmış etkinliklerin yer aldığı tespit edilmiştir. Etkinliklerin 5, 6 ve 7. sınıf seviyelerinde nicelik olarak yeterli olduğu fakat 8. sınıf seviyesinde yeterli olmadığı belirtilmiştir. Ulaşılan bu sonuçla araştırmanın sonuçları örtüşmektedir. Kav ve Erol (2023) tarafından Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Açık Öğretim Ortaokulu 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikler dijital okuryazarlık açısından incelenmiştir. 6. sınıf Türkçe ders kitabında 156 etkinlikten 23'ünün, 7. sınıf Türkçe ders kitabında 144 etkinlikten 21'inin ve 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki 218 etkinlikten 30'unun dijital okuryazarlıkla ilişkili olduğu görülmüştür. Söz konusu çalışmada, etkinliklerin sınıf seviyelerine eşit olarak dağıtılmadığına ilişkin sonuçlar bu çalışmanın bulgularıyla aynı doğrultudadır.

Araştırma sonucunda, TYDOÖP'de dil düzeylerine göre dijital okuryazarlığa yönelik öğrenme-öğretme sürecine dair çeşitli açıklamalar yer aldığı yine dil beceri alanlarında kazanımlara yer verildiği ancak bu kazanımların sayıca yetersiz olduğu, dengeli dağılım göstermediği belirlenmiştir.

Öneriler

Araştırma sonuçlarından hareketle şu öneriler sunulabilir:

TYDOÖP'nin teknolojinin getirdiği yeni yaşam koşullarına uyum sağlama için yeni okuryazarlık becerilerinden biri olan dijital okuryazarlık becerilerine göre gözden geçirilmesinin uygun olacağı düşünülmektedir.

Zira dil becerilerine göre dijital okuryazarlık kazanımlarının dağılımlarında dengeli bir durumun olmadığı, güncel çeşitli dijital teknolojilerin dilin iletişim bağlamlarına göre kazanımlara yansıtılmadığı görülmektedir. Bunun yanında yapılan yeni araştırmalarda; TYDOÖP'ye yönelik öğretici ve öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerine dair ihtiyaçları analiz edilebilir, bu verilerden yola çıkarak da öğrenme-öğretme sürecine ve kazanımlara yönelik güncellemelere gidilebilir. Yine TYDOÖP'deki dijital okuryazarlıkla ilgili amaç ve kazanımların ders kitaplarına ne oranda ve ne şekilde yansıtıldığı irdelenebilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu araştırmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Araştırma etik kurul onayı gerektirmemektedir.

Çıkar Çatışması

Araştırmada, çıkar çatışmasına yol açacak herhangi bir husus bulunmamaktadır.

Yazar Katkı Oranı

Araştırmada, yazarların eşit oranda katkısı bulunmaktadır.

Kaynaklar

[1] Akyol, H. (2012). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.

[2] Akça, D., Meydan, A. ve Sarıbaş, M. (2022). Coğrafya öğretim programında dijital okuryazarlık becerisi ve lise öğrencilerinin uygulama düzeyleri. *International Social Sciences Studies Journal*, 8(101), 2622-2640. <http://dx.doi.org/10.2922 8/sss.63728>

[3] Akın, E., Akın, İ. ve Bilgin, E. (2024). Dijital okuryazarlığın Türkçe eğitimindeki yeri. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(1), 52-65. doi:10.33206/mjss.1302575

[4] Aksoy, N. C., Karabay, E. ve Aksoy, E. (2021). Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk İletişim*, 14(2), 859-894.

- [5] Altun, N. ve Bangir Alpan, G. (2021). Temel eğitim programlarında dijital okuryazarlık. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 280–294. <https://doi.org/10.51725/etad.971177>
- [6] Aydın, E. (2022). Dijital hikâyelerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen lisans öğrencilerinin dinleme becerisine ve Türkçe öğrenme motivasyonlarına etkisi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 247-268. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1075557>
- [7] Baki, Y. (2022). Web 2.0 araçlarının dijital okuryazarlık becerilerinin ve web pedagojik içerik bilgisinin gelişimine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(3), 671-695.
- [8] Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Sosyal Bilimler Üniversitesi Dergisi*, 5(2), 368-388.
- [9] Baş, B. ve Yıldırım, T. (2018). Yabancılar Türkçe öğretiminde teknoloji entegrasyonu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 827-839.
- [10] Baxter, P. & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-559. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2008.1573>
- [11] Bodur, N. ve Özdemir, C. (2021). Türkçe öğretiminde online platformların kullanılması. *International Journal of Social Science*, 5(22), 33-47.
- [12] Cingöz, D. ve Kemiksiz, Ö. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında 21. yüzyıl becerileri. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 9(2), 187-217.
- [13] Çangal, Ö. (2021). Dil öğretiminde YouTube'un kullanımı: Yabancılar Türkçe öğrenenlerin deneyimleri ve bakış açıları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö10), 63-80. [10.29000/rumelide.1009040](https://doi.org/10.29000/rumelide.1009040)
- [14] Deniz, K. (2000). *Yazılı anlatım becerileri bakımından köy ve kent beşinci sınıf öğrencilerinin durumu* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- [15] Dinlemez, Ş. ve Kana, F. (2023). *Türkçe eğitiminde dijitalleşme*. (Editör F. Kana). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ile dijital vatandaşlık düzeyleri. ss. 1-46. Holistence Publications.
- [16] Direkçi, B., Akbulut, S. ve Şimşek, B. (2019). Türkçe dersi öğretim programı (2018) ve ortaokul Türkçe ders kitaplarının dijital okuryazar-

lık becerileri bağlamında incelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(16), 797-813. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.543868>

[17] Duran, E. ve Ertan Özen, N. (2018). Türkçe derslerinde dijital okuryazarlık. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3(2), 31-46.

[18] Dolunay, S. K. (2010). Dil bilgisi öğretiminin amacı ve önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi (TÜBAR)*, 15(27), 275-284.

[19] Ekmen, C. ve Bakar, E. (2018). İlköğretimde öğretim programları ve ders kitaplarında dijital yetkinliğin yeri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(221), 5-35.

[20] Elkatmış, M. (2015). Kağıttan ekrana: Ekran okuma. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(18), 1-15.

[21] Erol S. ve Aydın E. (2021). Digital literacy status of Turkish teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 13(2), 620–633. <https://doi.org/10.15345/iojes.2021.02.020>

[22] Fiske, J. (1996). *İletişim çalışmalarına giriş*. (S. İrvan, Çev.). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

[23] Geçgel, H., Kana, F. ve Eren, D. (2020). Türkçe eğitiminde dijital yetkinlik kavramının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 886-904. <https://doi.org/10.16916/aded.742352>.

[24] Godhe, A.L. (2019). Digital literacies or digital competence: Conceptualizations in Nordic curricula. *Media and Communication*, 7(2), 25–35. <https://doi.org/10.17645/mac.v7i2.1888>

[25] Goodfellow, R. (2011). Literacy, literacies, and the digital in higher education. *Teaching in Higher Education*, 16(1), 131-144. <https://doi.org/10.1080/13562517.2011.544125>.

[26] Gökçe, O. (2006). *İçerik analizi kurumsal ve pratik bilgiler*. Siyasal Kitabevi.

[27] Göker, M. ve Bekir, İ. (2019). Web 2.0 araçlarının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımı ve akademik başarıya etkisi. *Turkophone*, 6(1), 12-22.

[28] Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Nobel Yayınları.

[29] Güneş, F. (2019). Okuryazarlık yaklaşımları. *Sınırsız Eğitim ve Araş-*

turma Dergisi, 3(4), 324-246. <https://doi.org/10.29250>

[30] Hague, C. & Payton, S. (2010). *Digital literacy across the curriculum*. <https://www.nfer.ac.uk/media/1770/futl06.pdf> sayfasından 03.03.2025 tarihinde erişilmiştir.

[31] Janssen, J., Stoyanov, S., Ferrari, A., Punie, Y., Pannekeet, K. & Sloep, P. (2013). Experts' views on digital competence: commonalities and differences. *Computers & Education*, 68, 473-481.

[32] Kahramanoğlu, R., Altun, D. ve Kalaycıoğlu, D. B. (2024). K12 Beceriler çerçevesi Türkiye bütüncül modeli: Okuryazarlık becerileri. *Millî Eğitim*, 53(241), 499-518.

[33] Kantemir, E. (1997). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Engin.

[34] Karakuş, G. ve Ocağ, G. (2019). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık öz-yeterlilik becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 129-147. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.466549>

[35] Kav, A. ve Erol, T. (2023). Dijital okuryazarlık becerileri bağlamında açık öğretim ortaokulu Türkçe ders kitaplarının incelenmesi. *Journal of History School*, 64, 999-1023. 10.29228/joh.67561

[36] Kaya, S. ve Kocaman Gürata, E. (2024). Yabancılara Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımı üzerine yapılan bilimsel çalışmaların betimsel analizi. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi (UTÖAD)*, 4(1), 45-67. DOI: <https://zenodo.org/doi/10.5281/zenodo.12096392>

[37] Keskin, H. K., Baştuğ, M. ve Atmaca, T. (2016). Öğrencileri akademik dijital okumaya yönlendiren unsurlar. *Eğitim ve Bilim*, 41(188), 117-129. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2016.6655>.

[38] Kırmızı, F. (2017). Ekrandan okumaya yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 5(1), 287-301.

[39] Labuschagne, A. (2003). *Qualitative research: Airy fairy or fundamental? The Qualitative Report*, 8(1), 100-103.

[40] Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J. L., & Cammack, D. W. (2004). Toward a theory of new literacies merging from the internet and other information and communication technologies. *International Reading Association* (5), 1568-1611.

- [41] Maden, S., Maden, A. ve Banaz, E. (2018). Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitaplarının dijital okuryazarlık bağlamında değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(55), 685-698.
- [42] Maden, S., Avşar, A. ve Misir, E., (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Web 2.0 araçları ve mobil uygulamaları konu alan lisansüstü tezlerin eğilimleri. *Route Education and Social Science Journal*, 89, 174-182. Doi: 10.17121/ressjournal.3602
- [43] Martin, A. (2005). DigEuLit – a European framework for digital literacy: A progress report. *Journal of e-Literacy*, 2(2), 130-136.
- [44] Martin, A. & Grudziecki, J. (2006) DigEuLit: Concepts and tools for digital literacy development. *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*, 5(4), 249-267.
- [45] Maxwell, J. (2018). *Nitel araştırma tasarımı*. Nobel Yayıncılık.
- [461] Miles, M, B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage
- [47] Mohammadyari, S. & Singh, H. (2015). Understanding the effect of e-learning on individual performance: the role of digital literacy. *Computers & Education*, 82, 11-25. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.10.025>.
- [48] Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy? *Computers & Education*, 59, 1065-1078.
- [49] Onan, B. (2012). *Dil eğitiminin temel kavramları*. Ankara: Nobel.
- [50] Onursoy, S. (2018). Üniversite gençliğinin dijital okuryazarlık düzeyleri: Anadolu üniversitesi öğrencileri üzerine bir araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(2), 989-1013. <https://doi.org/10.19145/e-gifder.422671>
- [51] Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi . *Bilgi Dünyası*, 11(1), 101-121.
- [52] Özbay, M. (2007). *Özel öğretim yöntemleri*. Öncü Kitap.
- [53] Özkırımlı, A. (1994). *Dil ve anlatım*. Ankara: Ümit.
- [54] Pala, Ş. M. ve Başbüyük, A. (2020). Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(3), 897-921

- [55] Payton, S., & Cassie, H. (2020). *Digital literacy across the curriculum*. NFER.
- [56] Price-Dennis, D., Holmes, K. A. & Smith, E. (2015). Exploring digital literacy practices in an inclusive classroom. *The Reading Teacher*, 69(2), 195-205. <https://doi.org/10.1002/trtr.1398>.
- [57] Polizzi, G. (2020). Digital literacy and the national curriculum for England: Learning from how the experts engage with and evaluate online content. *Computers & Education*, 152, 103859. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103859>
- [58] Sarıkaya, B. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık durumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(62), 1098-1107. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2019.3122>.
- [59] Sever, S. (1998). *Dil ve iletişim (Etkili yazılı ve sözlü anlatım)*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 31(1), 51-66.
- [60] Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Anı Yayıncılık.
- [61] Türkiye Maarif Vakfı (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı*. Matsis Matbaa. İstanbul.
- [62] Ünal, D. P. (2017). Bir öğretim programındaki dijital vatandaşlık öğeleri ve ortaöğretim öğrencilerinin dijital vatandaşlık öğelerine sahip olma durumları. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 180-195.
- [63] Üstündağ, M. T., Güneş, E. ve Bahçivan, E. (2017). Dijital okuryazarlık ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık durumları. *Journal of Education and Future*, (12), 19-29.
- [64] Weber, R. P. (1989). *Basic content analysis*. Sage Publications.
- [65] Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- [66] Yontar, A. (2019). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 815-824.

Extended Abstract

Technological developments have had a profound impact on numerous aspects of human life, including the acquisition, education, and utilisation of reading and writing skills. These skills, which were formerly executed solely on paper, have transformed their presentation due to advancements in computing technology and the internet. The advent of computing technology and the internet has precipitated the emergence of novel forms of literacy. Literacy can be defined as the interpretation, analysis, and evaluation of information accessed using digital learning environments, extending beyond the conventional practices of reading and writing. In addition to the impact of technological tools and environments on literacy, literature also encompasses new types and skills related to them. One such area is digital literacy. The opportunities offered by technology in terms of tools and environments increase the importance of digital literacy skills in particular. Digital literacy, regarded as a lifelong learning skill, is also among the general goals of education systems. It is imperative for students to acquire this skill in order to access accurate and reliable information through digital tools from the outset of their education. In the contemporary context, digital literacy has emerged as a pivotal component of language education, a consideration that is now integral to the development of educational programs. A plethora of studies have been conducted in an attempt to ascertain the impact of digital literacy on the educational process, and these can be accessed from the extant literature. A review of the extant literature reveals that studies have been conducted to ascertain the digital literacy levels of students at different educational levels.

The increasing use of information technologies and digital tools in daily life is leading to a diversification of teaching methods and environments. This approach has also been found to be effective in the domain of foreign language education. The aforementioned change renders digital literacy skills a prerequisite for the age, thereby increasing their importance. In order to facilitate the effective teaching of Turkish as a foreign language, there is a need for rich materials and learning environments that incorporate technology in a meaningful way. Consequently, it is imperative to accord due significance to the integration of digital technologies within the pedagogical framework of Turkish as a foreign language, and to meticulously devise curricula and instructional materials in alignment with this objective.

It has been observed that the 2019 Teaching Turkish as a Foreign Language Program (TTFLP) was examined in terms of new literacies; however, it was not addressed from a holistic perspective in the context of digital literacy skills. Consequently, it is evaluated that the subject of the aforementioned teaching program in the context of digital literacy skills will be beneficial to researchers, educators, and program makers. The present study was conducted to examine which elements and to what extent digital literacy skills are included in the Teaching Turkish as a Foreign Language Program.

The present study was designed using the qualitative research method. A case study, representing a qualitative research design, was employed in the study. The objective of the present study is to examine the curriculum, which is extensively utilized in the instruction of Turkish to foreign learners, within its natural environment and in a holistic manner in the context of digital literacy. The TTFLP was determined as the material of the study. The fact that this program was prepared by the Turkish Maarif Foundation, was widely utilized, and had not previously been considered a sample on the subject, rendered it effective in determining this program as the material. The explanations and achievements of TTFLP were examined in line with the key concepts determined regarding digital literacy, and a data set was created.

In the course of the research data collection process, the initial phase involved a review of the TTFLP documents. In this context, each section of TTFLP, which was determined as the data source, was subjected to a thorough examination by the researchers in terms of key concepts related to digital literacy. Following the perspectives of three field experts on digital literacy, the fundamental concepts of digital technology, multimedia, social media, email, general networks, and the web were ascertained. The program was subjected to scanning in terms of the key concepts that had been determined, and the data that was obtained was classified under section headings. The data obtained through the document review of the research were examined with content analysis techniques. Amendments and adjustments were made by the insights of experts in the field to ascertain the relevance of the data to digital literacy.

As a result of the research, it was determined that there were various explanations about the learning-teaching process for digital literacy according

to language levels in TTFLP. Furthermore, it was determined that learning outcomes were made in specific language skill areas; however, these outcomes were deemed to be inadequate in number and lacked a balanced distribution.

Based on the research results, the following suggestions can be made: It is hypothesized that a review of TTFLP to digital literacy skills, a contemporary literacy skill, is necessary in order to adapt to the evolving living conditions precipitated by technological advancement. It has been observed that there is an absence of equilibrium in the distribution of digital literacy outcomes to language skills. Moreover, the learning outcomes do not sufficiently reflect contemporary digital technologies, particularly in the communication contexts of different languages. Recent research has also enabled the analysis of instructors' and students' digital literacy needs concerning the TTFLP. Based on the collected data, this analysis has supported updates to the learning-teaching process and the learning outcomes. Furthermore, it is observed that digital technologies are not sufficiently reflected in the language's communication contexts. However, recent studies have analysed the digital literacy needs of teachers and students regarding TYDOÖP. It is evident that, in light of the analyses conducted, revisions can be made to the principles and outcomes of the learning-teaching process.

Yabancılara Türkçe Öğretimindeki Ölçme Değerlendirme Sorunları ve Çözüm Önerileri

Muhammet MEMİŞ¹

Öz

Bu araştırmada, yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde karşılaşılan ölçme ve değerlendirme sorunlarının sınavları hazırlayanların ve uygulayanların tecrübelerinden hareketle belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik yaklaşım temel alınarak yürütülen araştırmada veriler, açık uçlu görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilmiş olan 10 katılımcıyla oluşturulmuştur. Gerçekleştirilen analizler sonucunda seviye tespit, kur tamamlama, diploma ve yeterlilik sınavlarındaki sorunlara ilişkin sınavların “hazırlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve geçerliliği” temaları ortaya çıkmış ve bu 4 ana tema altında 16 alt tema ile 79 farklı kod belirlenmiştir. Sonuçlar, yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan sınavlarla ilgili en temel sorunların; sınavların hazırlık süreçlerindeki bilimsel denetim eksikliği, içerik uygunluğunun sağlanamaması ve sınırlı soru havuzu gibi yetersizliklerden; uygulama aşamasındaki planlama ve yönlendirme eksikliklerinden; değerlendirme süreçlerindeki puanlama standartlarının olmaması, yanlı değerlendirme ve puan şişirme gibi zafiyetlerden ve geçerlilik konusundaki kurumlar arası eş değerlik ve standart sınav eksikliklerinden kaynaklandığını göstermektedir. Söz konusu sorunların çözümü için sınavları hazırlayanların ölçme değerlendirme alanında eğitilmeleri, sınav süreçlerinin bilimsel temellere dayalı olarak standartlaştırılması, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde puanlama standartlarının netleştirilmesi, yanlı değerlendirme ve puan şişirme sorunlarının önlenmesi, kurumlar arası sınav eş değerliğinin sağlanması, sertifikaların ulusal ve uluslararası geçerliliğinin artırılması için ortak bir sınav sistemi geliştirilerek kurumlar arası koordinasyonun güçlendirilmesi gibi birtakım önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: *Yabancılara Türkçe öğretimi, ölçme, değerlendirme, sınavlar, sorunlar.*

¹ Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, muhammet.memis@omu.edu.tr, Orcid ID: 0000-0001-6037-3958

Kaynak gösterme: Memiş, M. (2026). Yabancılara Türkçe öğretimindeki ölçme değerlendirme sorunları ve çözüm önerileri. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 11(1), 35-73.

Geliş tarihi: 18.04.2025 – Kabul tarihi: 26.02.2026

Doi:10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v011i1002

Assessment and Evaluation Problems in Teaching Turkish to Foreigners and Proposed Solutions

Abstract

In this study, it is aimed to identify the assessment and evaluation problems encountered in the process of teaching Turkish to foreigners based on the experiences of those who prepare and administer exams. The research was conducted using a phenomenological approach, one of the qualitative research methods, and data were collected through open-ended interviews. The study group consisted of 10 participants selected through criterion sampling. As a result of the analyses, themes related to the problems in placement tests, course completion, diploma, and proficiency exams were identified under the main themes of “*preparation, administration, evaluation, and validity,*” with 16 sub-themes and 79 different codes being determined under these four main themes. The results indicate that the primary issues concerning the exams used in teaching Turkish to foreigners stem from inadequacies such as the lack of scientific oversight in exam preparation processes, the inability to ensure content suitability, and a limited question pool; deficiencies in planning and guidance during the administration phase; weaknesses in the evaluation processes such as the lack of scoring standards, biased evaluations, and grade inflation; and, regarding validity, the lack of equivalence and standardized exams among institutions. To address these problems, several recommendations were made, including training exam preparers in the field of assessment and evaluation, standardizing exam processes based on scientific principles, clarifying scoring standards in the administration and evaluation phases, preventing biased evaluations and grade inflation, ensuring equivalence among institutional exams, and enhancing the national and international validity of certificates by developing a common exam system to strengthen inter-institutional coordination.

Keywords: *Teaching Turkish to foreigners, assessment, evaluation, exams, problems.*

Giriş

Ankara Üniversitesi TÖMER'in 1984 yılındaki kuruluşu esas alındığında, modern anlamdaki yabancılara Türkçe öğretim faaliyetlerinin içinde bulunduğumuz 2025 yılı itibarıyla yaklaşık kırk (40) yıllık bir geçmişe sahip olduğu kabul edilebilir. Ege, Erzurum, Gazi, Hacettepe ve İstanbul üniversitelerinde benzer isimlerle kurulan Türkçe öğretim merkezlerinin ardından özellikle 2010 yılından sonra yurt içinde Türkçe öğretim faaliyetlerinde görev alan kurumların sayısı artış göstermiştir. Üniversiteler bünyesindeki TÖMER sayısı 2015'te 86'ya (Tok, 2015); 2018'de ise 125'e (Erdil, 2018) yükselmiştir. Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi verilerine göre bu sayı 2025 itibarıyla 139'a ulaşmıştır. Yurt dışındaki Türkçe öğretim faaliyetleri ise önceki yıllarda Millî Eğitim Bakanlığı ve TİKA'nın destekleyip yürüttüğü çalışmalara ek olarak 2007'de kurulan kamu vakfı bünyesinde 2009 yılında faaliyete geçen Yunus Emre Enstitüsü ve 2016 yılında kurulan Maarif Vakfı ile birlikte daha kurumsal bir zeminde gerçekleştirilmeye başlanmıştır.

2000'li yılların ortasına kadar Türkçe öğrenenlerin dil düzeylerini belgelemek için TÖMER'lerde gerçekleştirilen sınavlarda üst düzey dil yeterliği için A, orta düzey dil yeterliği için B ve düşük düzey dil yeterliği içinse C harfleriyle gösterilen bir sınıflandırma yapılmaktaydı. Bu tasnife göre sınavlardan A düzeyinde bir puan alan öğrenenler, doğrudan üniversite eğitimlerine başlarken B düzeyinde puan alanlar, TÖMER'deki Türkçe derslerine katılmak koşuluyla üniversite eğitimlerine devam ediyorlardı. C düzeyinde puan alanlarla ise B ve/veya A düzeyinde bir puan alana kadar TÖMER'lerdeki Türkçe kurslarına katılıyorlardı. Bu süreç içerisinde kullanılan öğretim setleri de başlangıç düzeyi ve ileri düzey olmak üzere ikiye ayrılmaktaydı. Üniversitelerin bünyesindeki az sayıda TÖMER'de gerçekleştirilen söz konusu sınavlar ise kullanılan öğretim materyallerinden hareketle yine TÖMER'de görev yapan okutmanlar tarafından sezgisel olarak hazırlanmaktaydı. *Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni*'nin (D-AOBM) 2001 yılında Avrupa Konseyi tarafından ilk kez yayınlanmasının ardından bu metnin önce İngilizce versiyonu 2009 yılında Millî Eğitim Bakanlığının görevlendirdiği bir komisyonca, daha sonra Almanca versiyonu 2013 yılında Almanya'daki uzmanlar ve Türk akademisyenlerce Türkçeye çevrilerek yayınlandı. Söz konusu metnin yabancı dil öğretimine getirdiği standartlar doğrultusunda yabancılara Türkçe öğretimi alanında gerçekleştirilen sınavlar ve belgelendirme işleri de bu tarihlerden sonra yeni bir boyut kazandı. Yurt dışında Yunus Emre Enstitüsünün, yurt için-

de ise TÖMER'lerin yürüttüğü Türkçe öğretim faaliyetleri ile ölçme değerlendirme uygulamaları, birbiriyle yakın fakat muhtelif bir zaman aralığında D-AOBM'nin çizdiği çerçeve içerisinde yapılmaya başlandı. Bu çerçevede Türkçe dil yeterlik düzeyleri, önceki sistematığın tam tersi bir kurguda, A en düşük, B orta ve C en yüksek dil düzeyini gösterecek biçimde yeniden yapılandırıldı ve öğretim setleri, sınavlar ile sertifikalar da bu sınıflamaya göre yeniden düzenlendi.

Sınav ve belgelendirme süreciyle ilgili son kırk yıllık durumun kısaca özetlenmeye çalışıldığı bu süreçte gerçekleştirilen sınavlar, özellikle 2010 öncesinde deyimi yerindeyse el yordamıyla hazırlanıp uygulanmış; sahadaki paydaşlar ve aktörler, bu konuda deneyim kazandıkça sınavlar, kendi içinde standart bir zemine doğru ilerleme kaydetse de farklı kurumların çatısı altında farklı standartlarla yapılmaya devam etmiştir. İçinde bulunduğumuz 2025 yılı içerisinde yabancılara Türkçe öğretimi alanında uzmanlar tarafından hazırlanan, uluslararası geçerliği ve tescili olan yegâne sınav, hâlâ Yunus Emre Enstitüsü tarafından düzenlenen Türkçe Yeterlik Sınavı'dır. Üstelik bu sınavın kalite onayını alması da ancak 2022 yılında mümkün olmuştur. Yunus Emre Enstitüsünün düzenlendiği sınavla kıyaslandığında hacim olarak çok daha büyük bir kitleyi ilgilendiren yurt içindeki Türkçe öğretimine yönelik yapılan sınavlar ise hâlâ TÖMER'lerin kendi bünyesinde hazırlanarak gerçekleştirilmektedir. Bu durum ise özellikle ölçme değerlendirme uygulamaları açısından bir standart ihtiyacını gözler önüne sermekte ve TÖMER'ler için akreditasyon sürecinin ivedilikle başlatılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimindeki ölçme değerlendirme uygulamaları, diğer dillerin öğretim süreçlerinde de olduğu gibi dil öğretim/öğrenim sürecinin en kritik unsurlarından biri olarak öne çıkmaktadır. Bu kapsamda gerçekleştirilen sınavlar, öğrenenlerin dil becerilerini yalnızca tespit etmekle kalmayıp onların dil düzeylerine uygun şekilde yönlendirilmesine ve dil gelişimlerinin düzenli olarak izlenmesine olanak sağlamaktadır. Bu süreçte kullanılan ölçme araçlarının ve sınavların niteliği ve güvenilirliği, öğrenenlerin başarılarının doğru bir şekilde değerlendirilmesi için büyük önem taşımaktadır. Türkçe dil becerilerinin doğru ölçülmemesi durumunda öğrenenler, eğitim sürecine başladıklarında dil düzeyine uygun olmayan kurlara yerleştirilebilmekte veya gerçek düzeyi C1 olmamasına rağmen bu düzeyi gösterir sertifika alabilmektedir. Bu da onların Türkçe ile gerçekleştirdikleri eğitim faaliyetlerinde zorlanmalarına

yol açmakta; hatta başarısızlık yaşamalarına neden olmaktadır. Hem seviye belirleme hem de yeterli sınavları doğru gerçekleştirildiğinde tüm eğitim faaliyetleri daha etkili hâle gelirken tam tersi bir senaryoda hem kurumlar hem de öğrenenler için telafisi zor kayıplar ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla dil öğretiminde ölçme değerlendirme sürecinin öğrenenlerin gerçek dil yeterliliklerini ortaya koyacak nitelikte olması büyük önem arz etmektedir.

Mevcut Alan Yazını

Ölçme değerlendirme, yabancılara Türkçe öğretimi alan yazınında yeterince çalışılmamış bir konu alanı olarak öne çıkmaktadır. 2025 Ekim ayı itibarıyla YÖKTEZ verilerine göre yabancılara Türkçe öğretimi özelinde tespit edilebilen kayıtlı 1155 adet lisansüstü tezin yalnızca 39 tanesi ölçme değerlendirmeyle ilgilidir. Bu, tüm tezlerin %3,38'ine denk gelmektedir. Önceki yıllarda yapılan incelemelerde (Biçer; 2017; Çiftçi ve Coşkun, 2017; Türkben, 2018; Özdemir, 2023) yabancılara Türkçe öğretimi özelinde ölçme ve değerlendirme konulu çalışmaların yalnızca makaleler içindeki oranı %1,5 iken kitap, tez, makale ve bildirimler arasındaki oranı %0,8; tezlerde ise %1,76 şeklinde belirlenmiştir. Söz konusu çalışmaların odaklarına bakıldığında ise araştırma konularının, öğretici yeterlik ve uygulamaları, dinleme ve konuşma sınavı geliştirme, akran değerlendirme ve geri bildirim konuları ve yazma başarısına etkisi, ders kitaplarındaki ölçme değerlendirme uygulamaları ve sınavların çeşitli açılardan incelenmesi başlıklarında yoğunlaştığı görülmektedir.

Yabancılara Türkçe öğretimi alanında ölçme değerlendirme konulu çalışmalar, sayı olarak az olmasına rağmen sahadaki ölçme değerlendirme süreçleriyle ilgili çok boyutlu ve önemli sorunların varlığına dikkat çekmektedir. Türkçe yeterlilik sınavlarının güvenilirlik ve geçerlik açısından yetersiz olması en temel problemler arasında yer almakta olup bu sınavların bilimsel ölçütlere uygun bir şekilde hazırlanmamış olması bu durumu pekiştirmektedir (Durmuş, 2013; Işıkoğlu, 2015; Memiş, 2021). Aynı şekilde, öğreticilerin ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin sınırlı olması ve sınav hazırlama süreçlerinin sezgisel yaklaşımlarla gerçekleştirilmesi, sınavların güvenilir sonuçlar vermesini zorlaştırmaktadır (Boylu, 2019; Ustabulut ve Kara, 2019 Memiş, 2021). Özellikle anlama sorularındaki madde yazım hataları ve sınav sorularındaki tutarsızlıklar da dikkat çekici diğer sorunlardır (Özyalçın ve Kana, 2020; Sertdemir, 2021; İltar ve Karataş, 2022). TÖMER'lerde uygulanan kur sınavlarında, soru tipleri ve

okuma metinleri gibi unsurların standartlaşmaması, sınavların niteliğini olumsuz etkilemekte (Başar ve Boylu, 2016; Çavuşoğlu ve Işık, 2021) ve bu süreçte D-AOBM (2021) önerilerinin yeterince dikkate alınmaması ise ölçme ve değerlendirme sürecindeki eksiklikleri daha da derinleştirmektedir (Karagöl, 2020; Özdemir ve Eke, 2023). Buna ek olarak C1 düzeyini belgeleyen sertifikaların bu seviyedeki dil yetkinliğini doğru bir şekilde yansıtmadığının ve öğrenenlerin aslında bu dil seviyesinde olmadıklarının ortaya konması, ölçme değerlendirme sisteminin geçerliği üzerinde ciddi şüpheler uyandırmaktadır (Memiş, 2019). Kur sınavlarının kapsam geçerliği, madde ayırt ediciliği ve güçlük düzeyleri gibi ölçütler üzerinde çalışma yapılmamış olması bu sınavların bilimsel temellere dayanmadığına işaret etmekte ve kur sınavlarında hangi bilişsel düzeyde hangi davranışların ölçülmesi gerektiğine dair hiçbir belirlemenin bulunmaması da bu süreçteki önemli eksiklikler arasında sayılmaktadır (Özdemir, 2023). Sözü edilen tüm bu sorunlar, Türkçe öğretimi sürecini ve bu sürece bağlı olarak gerçekleştirilen diğer eğitim faaliyetlerini sınırlandırmakta ve yabancılara Türkçe öğretimi alanında kapsamlı bir ölçme değerlendirme sisteminin oluşturulması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın Gerekçesi ve Amacı

Alan yazınındaki çalışmalara bakıldığında yabancılara Türkçe öğretimi alanında ölçme ve değerlendirme sorunlarını ele alan araştırmaların genellikle dar bir kapsamda tek bir konuya odaklandığı ve bu çerçevedeki sorunları belirlemeye yöneldiği görülmektedir. Ancak yabancılara Türkçe öğretimi alanındaki ölçme değerlendirme sorunlarını bütüncül bir bakış açısıyla ele alan ve bu süreçte karşılaşılan çok boyutlu sorunları hem öğrencilerin hem de alan uzmanlarının tecrübelerine dayanarak derinlemesine inceleyen bir araştırma bulunmamaktadır. Bu önemli eksiklik, mevcut sorunların kapsamlı ve sistematik bir şekilde ortaya konulmasına ve etkili çözüm önerilerinin geliştirilmesine yönelik daha geniş ölçekli ve kapsamlı çalışmaların gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda bu araştırma, yabancılara Türkçe öğretimindeki ölçme değerlendirme süreçlerine dair var olan temel sorunları çok yönlü bir bakış açısıyla değerlendirerek hem akademik literatüre katkı sunma hem de alanın paydaşları için somut öneriler geliştirme hedefini taşımaktadır. Bu doğrultuda araştırma, yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde karşılaşılan ölçme ve değerlendirme sorunlarının, sınavları hazırlayanların ve uygulayanların tecrübelerinden hareketle tespit edilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu çerçevede çalışmanın temel araştırma sorusu “*Yabancılara Türkçe öğretimi alanında uygulanan*

sınavlarla ilgili sorunlar nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseniyle modellenmiştir. Fenomenoloji çalışmaları; insanların bir konudaki deneyimi nasıl anlamlandırdığının üzerine odaklanıldığı ve derinlemesine görüşmeler yoluyla ortak deneyimleri paylaşan kişilerin bir fenomene ilişkin tepkilerin ve bakış açıların tanımlanmaya çalışıldığı araştırmalardır (Rose, Beeby & Parker, 1995; Fraenkel & Wallen, 2009; Patton, 2014).

Çalışma Grubu

Fenomenolojik araştırmalarda çalışma grubu, ilgili konuda deneyime sahip olanlardan amaca yönelik olarak seçilmek durumundadır (Baker, West & Stern, 1992). Alan yazınında (Starks & Trinidad, 2007; Yıldırım & Şimşek, 2016; Creswell, 2020) fenomenolojik araştırmaların genellikle bir (1) ile on (10) kişi arasındaki katılımcıyla yürütülebileceği, tekrara düşmeden en geçerli sonuçların elde edilebilmesi içinse katılımcı sayısının on (10) kişiyi geçmemesinin yerinde olacağı belirtilmektedir. Bu bağlamda, araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde ölçüt örnekleme yöntemi esas alınmış ve çalışma grubu; yabancılara Türkçe öğretimi alanında en az on (10) yıllık deneyim sahibi olma ile bu alanda sınav hazırlamış, uygulamış ve değerlendirmiş olma şeklindeki ölçütlere uyan kişilerden araştırmaya katılmayı kabul eden on (10) öğreticiden oluşturulmuştur. Aşağıda katılımcılara ait araştırmayla ilişkili olan bazı bilgiler sunulmuştur:

Tablo 1. Katılımcılara ait demografik bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Eğitim Düzeyi	Kurum	Deneyim	Görüş Sayısı
K1	Erkek	Doktora	Devlet Üniversitesi	20 yıl	27
K2	Erkek	Doktora	Devlet Üniversitesi	19 yıl	28
K3	Kadın	Doktora	Devlet Üniversitesi	18 yıl	32
K4	Erkek	Doktora	Devlet Üniversitesi	16 yıl	29
K5	Kadın	Doktora	Devlet Üniversitesi	15 yıl	25
K6	Kadın	Doktora	Devlet Üniversitesi	15 yıl	30
K7	Erkek	Doktora	Devlet Üniversitesi	15 yıl	26
K8	Erkek	Doktora	Devlet Üniversitesi	14 yıl	24
K9	Kadın	Doktora	Devlet Üniversitesi	12 yıl	31
K10	Erkek	Doktora	Devlet Üniversitesi	11 yıl	21

Çalışma grubunu oluşturan katılımcıların 6'sı erkek, 4'ü kadın olup tamamı doktora derecesine sahiptir ve her biri devlet üniversitelerinde görev yapmaktadır. En deneyimli katılımcının yirmi (20) yıllık tecrübeye sahip olduğu bu grupta ortalama deneyim süresi ise 15,5 yıl şeklindedir. Araştırma kapsamında katılımcılar tarafından toplam 273 görüş bildirilmiş olup kişi başına ortalama görüş sayısı 27,3'tür. Tabloda sunulan bilgiler üzerinden bir değerlendirme yapıldığında, araştırmaya seçilen kişilerin akademik ve mesleki birikimlerinin araştırma konusu için gerekli deneyimsel veriyi sağlayabilecek nitelikte olduğu görülmektedir.

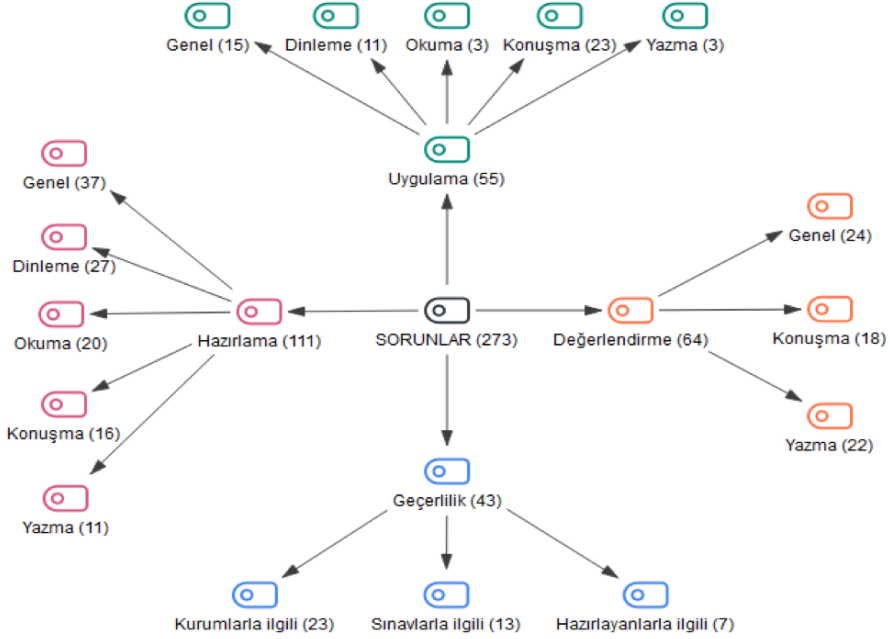
Verilerin Toplanması ve Analizi

Nitel araştırmalarda veriler; gözlem, görüşme, yazılı, sözlü, işitsel ve görsel materyalleri inceleme aracılığıyla elde edilmektedir. Bir nitel araştırma deseni olan fenomenolojik araştırmalarda ise veriler genellikle derinlemesine bilgi almayı mümkün kılan çoklu görüşmeler vasıtasıyla oluşturulmaktadır (Creswell, 2020). Bu doğrultuda araştırmının verileri, araştırmaya katılmayı kabul edenlerden görüşmeler yoluyla toplanmış; elde edilen veriler, araştırmacının saha deneyim ve gözlemleriyle harmanlanarak yorumlanmıştır. Araştırma çerçevesinde yapılan görüşmeler, elde edilen bilgiler tekrara düşmeye başladığı noktada sonlandırılmıştır. Görüşmeler sırasında yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla katılımcılara; yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde uygulanan sınavlardan hangilerinin hazırlanma aşamasında görev aldığı, hangilerinin uygulama ve değerlendirmesine katıldığı ve bu süreçlerde ne tür sorunlar yaşadığı şeklindeki açık uçlu sorular yöneltilmiş; sorulara verilen yanıtlar doğrultusunda her bir katılımcıya özel olacak şekilde yeni sorular sorularak konuya ilişkin görüş ve deneyimler hakkında daha kapsamlı bilgiler alınmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda ifade edilen sorunların muhtemel nedenlerine ve çözümlerine yönelik katılımcıların kişisel düşünceleri de alınarak görüşmeler derinleştirilmiştir. Katılımcıların izniyle ses kaydı şeklinde kayıt altına alınan görüşmeler, sesi metne dönüştüren uygulamalar kullanılarak yazılı hâle getirilmiş ve görüşme verilerini içeren bu yazılı metinler, MAXQDA nitel veri analizi programı yardımıyla kodlanarak içerik analizine tabi tutulmuştur.

Bulgular

Gerçekleştirilen görüşmeler ve incelemeler sonucunda yabancılara Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme sürecindeki sorunlara yönelik olarak dört (4) ana tema belirlenmiştir. Bu temalar; *sınavların hazırlanması*, *uy-*

gulanması, değerlendirilmesi ve geçerliliği hususlarıyla ilgilidir. Aşağıda bu ana temalar altında ortaya çıkan alt temalar ve kodlar sıklıklarıyla birlikte ele alınmış, açıklanmış ve yorumlanmıştır:



Şekil 1. Ölçme değerlendirme sorunlarına ilişkin tema haritası

Şekil 1’de sunulan veriler incelendiğinde, ölçme değerlendirme sorunlarıyla ilgili toplam 273 farklı görüşün beyan edildiği ve bu görüşlerin 4 ana tema ile 16 alt tema altında toplandığı görülmektedir. Buna göre 10 kişiden oluşan çalışma grubunun ölçme değerlendirmeye ilgili sorun bildirme ortalaması 27,3’tür. Ortaya çıkan ana tema başlıkların en çok sorun görülen en az sorun tespit edilene doğru sıralaması; “*hazırlama > değerlendirme > uygulama > geçerlilik*” şeklindedir. *Hazırlama* teması; “*genel, dinleme, okuma, konuşma ve yazma*” şeklindeki beş (5) alt temadan; *değerlendirme* teması; “*genel, konuşma ve yazma*” biçimindeki üç (3) alt temadan; *uygulama* teması; “*genel, dinleme, okuma, konuşma ve yazma*” şeklindeki dört (4) alt temadan; *geçerlilik* teması ise “*kurumlarla ilgili, sınavlarla ilgili ve hazırlayanlarla ilgili*” biçimindeki üç (3) alt temadan oluşmaktadır. Tüm bu ana ve alt temalar altında aşağıda detayları gösterileceği üzere toplam 79 farklı kod bulunmaktadır. Katılımcılar tarafından bildirilen görüşlerin ortak kodlara dönüşme oranı 3,45’tir.

Tablo 2. Hazırlama sorunlarına ilişkin alt temalar, kodlar ve sıklıkları

Ana Tema	Alt Temalar	Kodlar	Katılımcılar	f
Hazırlama Sorunları (111)	Genel Sorunlar (37)	Kontrol edilmeyen sınavlar	K1, K3, K4, K7, K9	5
		Sınırlı soru havuzu	K2, K5, K6, K10	4
		Zorluk derecesi	K1, K4, K8, K10	4
		Soru köklerindeki hatalar	K2, K3, K5	3
		Kazanımları karşılama	K3, K6, K9	3
		Soruların niteliği	K2, K6, K8	3
		Seçeneklerdeki hatalar	K4, K7, K9	3
		Yazım yanlışları	K1, K5	2
		Soru tipleri	K2, K4	2
		Tek düzenli form kullanımı	K6, K9	2
		Çeldiricilerin niteliği	K3, K7	2
		Yönergelerin niteliği	K1, K10	2
		Hazır sınav kullanımı	K4, K8	2
		Hazırlama Sorunları (111)	Dinleme Sorunları (27)	Metinlerin düzeye uygunluğu	K2, K3, K6, K9, K10	5
Metinlerdeki bilgi yoğunluğu	K1, K4, K5, K7			4
Soru tipleri	K2, K3, K8			3
Seslendirme hızı	K1, K5, K10			3
Metin sayısı	K2, K6, K7			3
Metin uzunluğu	K4, K8, K9			3
Bilinmeyen sözcük sayısı	K3, K7			2
Arka plan sesleri	K5, K9			2
İzleme becerisi	K1, K6			2
Hazırlama Sorunları (111)	Okuma Sorunları (20)			Metinlerin düzeye uygunluğu	K3, K4, K6, K9, K10	5
		Metin uzunluğu	K1, K3, K8, K10	4
		Metin sayısı	K5, K6, K9	3
		Soru tipleri	K2, K7	2
		Metin türü	K3, K10	2
		Metin kaynağı	K4, K9	2
		Bilinmeyen sözcük sayısı	K1, K5	2
Hazırlama Sorunları (111)	Konuşma Sorunları (16)	Konu seçimi	K2, K4, K6, K8, K9	5
		Konuşma türleri	K1, K3, K5, K7	4
		Soru sayısı	K4, K6, K10	3

	Soru tipleri	K2, K5	2
	Yapay iletişim ortamı	K1, K9	2
Yazma	Konu seçimi	K3, K6, K7, K8, K10	5
Sorunları	Soru sayısı	K1, K4, K5, K9	4
(11)	Öncül metin eksikliği	K2, K3	2

Ölçme değerlendirmeyeyle ilgili sorunların en yoğun olarak görüldüğü alan olarak öne çıkan sınav *hazırlama sorunları* temasında, yukarıdaki tabloda sunulan 37 ayrı koda ilişkin toplam 111 görüş beyan edilmiştir. Bu görüşler kategorilere göre genel sorunlar başlığı altında 37, dinleme sorunlarında 27, okuma sorunlarında 20, konuşma sorunlarında 16 ve yazma sorunlarında 11 görüş şeklinde dağılım göstermiştir. *Genel sorunlar* alt temasında öne çıkan sorun kodları “*kontrol edilmeyen sınavlar, sınırlı soru havuzu, soruların zorluk derecesi*” başlıklarında yoğunlaşırken *dinleme* alt temasındaki sorunlar “*metinlerin düzeye uygunluğu ve metinlerdeki bilgi yoğunluğu*” kodlarında toplanmıştır. *Okuma* alt temasındaki sorun kodları “*metinlerin düzeye uygunluğu ve metin uzunluğu*” başlıklarındayken *konusma* alt temasındaki sorunlar, “*konu seçimi ve konuşma türleri*” kodlarında yoğunlaşmıştır. *Yazma* alt temasındaki sorunlar ise “*konu seçimi ve soru sayısı*” kodlarında kümelenmiştir. Bu bulgular; sınav hazırlık süreçlerinde içerik çeşitliliğinin ve kalite kontrolünün yetersiz olduğunu; özellikle soruların zorluk derecesinin ve metinlerin öğrenci düzeyine uygunluğunun sağlanamamasının ölçme değerlendirme süreçlerinde en önemli sorunlar arasında yer aldığını göstermektedir.

Bununla birlikte Tablo 2’de daha az sıklıkla belirtilen diğer sorun kodları da önemli birer bulgu olarak değerlendirilebilir. *Genel sorunlar* alt temasında “*soru köklerindeki hatalar, kazanımları karşılama, soruların niteliği, seçeneklerdeki hatalar*” (f=3) “*yazım yanlışları, soru tipleri, tek düzenli form kullanımı, çeldiricilerin niteliği, yönergelerin niteliği, hazır sınav kullanımı*” (f=2) gibi kodlar sınavların hazırlanmasında dikkat çekilen diğer eksiklikler arasında yer almıştır. *Dinleme sorunları* alt temasında “*soru tipleri, seslendirme hızı, metin sayısı, metin uzunluğu*” (f=3) ve “*bilinmeyen sözcük sayısı, arka plan sesleri ve izleme becerisi*” (f=3) sıklıklarıyla *dinleme* materyallerinin ve sınavların niteliğinde yaşanan sorunlara işaret edilmiştir. *Okuma sorunları* alt temasında ise “*metin sayısı*” (f=3) ile “*soru tipleri, metin türü, metin kaynağı ve bilinmeyen sözcük sayısı*” (f=2) gibi kodlar, okuma sınavlarında kullanılan materyallerin seçimi ve niteli-

ği konusunda karşılaşılan sorunlar olarak öne çıkmaktadır. *Konuşma* ve *yazma* alt temalarında ise “soru tipleri, yapay iletişim ortamı, öncül metin eksikliği” (f=2) düşük sıklıkta bildirilmiş olsa da sınavların uygulama ve hazırlanmasında göz önünde bulundurulması gereken diğer önemli eksikliklerdendir. Bu bulgular; düşük sıklıkta bildirilmiş olmasına rağmen sınav hazırlık ve uygulama süreçlerinde çeşitli yönlerde iyileştirmeler yapılması gerektiğini, özellikle soruların niteliği, yönergelerin açıklığı ve materyal seçiminin sınavın genel kalitesini etkileyen unsurlar arasında olduğunu göstermektedir.

Tablo 3. *Uygulama sorunlarına ilişkin alt temalar, kodlar ve sıklıkları*

Ana Tema	Alt Temalar	Kodlar	Katılımcılar	f	
Uygulama Sorunları (55)	Genel Sorunlar (15)	Sınav süresi	K2, K4, K7	3	
		Kopya çekilmesi	K1, K5, K8	3	
		Yönergelerin açıklanmaması	K3, K6, K10	3	
		Öğretici kaynaklı sorunlar	K4, K9	2	
		Oturma düzeni	K2, K6	2	
	Dinleme Sorunları (11)	İhtiyaç için izin verme	K3, K7	2	
		Soruları okutma tercihi	K2, K3, K6, K8	4	
		Dinletme sayısı	K1, K4, K9	3	
		Donanım arızaları	K5, K7	2	
	Okuma Sorunları (3)	Ses yüksekliği	K7, K9	2	
		Sınav sırasında araya girme	K2, K5, K8	3	
		Konuşma Sorunları (23)	Puanlama anahtarı kullanmama	K1, K3, K6, K10	4
			Düşünme ve yanıt süresi	K2, K4, K7, K9	4
			Kayıt altına almama	K1, K5, K8	3
			Soruların kâğıttan okunması	K2, K6	2
Karşılıklı konuşma partneri seçimi			K4, K7	2	
Heyecanı yatıştırılmama			K3, K9	2	
Uygulayıcı sayısı			K1, K5	2	
Aynı soruların tekrar sorulması		K2, K10	2		
Soru seçme imkânı tanınmaması	K4, K6	2			
Yazma Sorunları (3)	Verilen süre	K3, K8, K9	3		

Uygulama sorunları, sınav hazırlama ve değerlendirme sorunlarının ardından en sık karşılaşılan üçüncü ana tema olarak dikkat çekmektedir. Uygulama sorunlarıyla ilgili yukarıdaki Tablo 3'te sunulan 21 ayrı koda ilişkin toplam 55 görüş beyan edilmiştir. Bu görüşler kategorilere göre *genel sorunlar* başlığı altında 15, *dinleme* sorunlarında 11, *okuma* sorunlarında 3, *konuşma* sorunlarında 23 ve *yazma* sorunlarında 3 görüş şeklinde dağılım göstermiştir. *Genel sorunlar* alt temasında öne çıkan sorun kodları; “sınav süresi, kopya çekilmesi, yönergelerin açıklanmaması” başlıklarında yoğunlaşırken *dinleme* alt temasındaki sorunlar, “*soruları okutma tercihi ve dinletme sayısı*” kodlarında toplanmıştır. *Okuma* alt temasındaki sorun kodu ise “sınav sırasında araya girme” başlığında şekillenmiştir. *Konuşma* alt temasındaki sorun kodları, “puanlama anahtarı kullanmama ve düşünme ve yanıt süresi” başlıklarında yoğunlaşırken *yazma* alt temasındaki sorunlar ise “verilen süre” kodunda kümelenmiştir. Bu bulgular; yabancılara Türkçe öğretimi özelinde uygulama süreçlerinde sınavların teknik ve organizasyonel açılardan daha iyi planlanması gerektiğini, özellikle süre ve yönergelerin netliği gibi konularda iyileştirmeler yapılmasının önem arz ettiğine işaret etmektedir.

Bununla birlikte Tablo 3'te daha az sıklıkla belirtilen diğer sorun kodları da uygulama süreçlerindeki eksiklikleri göstermesi açısından önemlidir. *Genel sorunlar* alt temasında “öğretici kaynaklı sorunlar, oturma düzeni, ihtiyaç için izin verme” (f=2) gibi sorunlar, sınavların organizasyonel ve uygulayıcı kaynaklı yönlerinde dikkat çekilen diğer eksikliklerdir. *Dinleme sorunları* alt temasında “donanım arızaları ve ses yüksekliği” (f=2) kodları, dinleme sınavlarının teknik yönlerinde yaşanan problemleri ortaya koymaktadır. *Konuşma sorunları* alt temasında ise “soruların kâğıttan okunması, karşılıklı konuşma partneri seçimi, heyecanı yatıştırma, uygulayıcı sayısı, aynı soruların tekrar sorulması ve soru seçme imkânı tanınmaması” (f=2) kodları, konuşma sınavlarına ilişkin daha az sıklıkla dile getirilen ancak önemli olan diğer sorunları göstermektedir. Bu bulgular, düşük sıklıkta ifade edilen sorunların da sınav uygulama süreçlerinin etkinliğini doğrudan etkileyebileceğini ve sınavların teknik, organizasyonel ve iletişim boyutlarının iyileştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Tablo 4. Değerlendirme sorunlarına ilişkin alt temalar, kodlar ve sıklıkları

Ana Tema	Alt Temalar	Kodlar	Katılımcılar	f
Değerlendirme Sorunları (64)	Genel Sorunlar (24)	Puanlama standardı eksikliği	K1, K2, K3, K5, K7, K8, K9	7
		Yanlı değerlendirme	K2, K4, K6, K8, K9, K10	6
		Becerilerden alınacak asgari puan	K1, K3, K4, K7, K9, K10	6
		Ortak belirtke formu kullanılmaması	K2, K3, K6, K8, K10	5
	Konuşma Sorunları (18)	Puanların şişirilmesi	K2, K3, K4, K6, K7, K8, K9	7
		Puanlama anahtarı kullanılmaması	K1, K3, K5, K6, K9, K10	6
		İkili değerlendirmelerde uyumsuzluk	K3, K5, K6, K7, K10	5
	Yazma Sorunları (22)	Puanlama anahtarı kullanılmaması	K1, K2, K4, K6, K8, K10	6
		Değerlendirme ölçütlerinde uzlaşsı	K2, K4, K5, K7, K8, K10	6
		Değerlendiren sayısı	K1, K3, K4, K7, K9	5
		Yazının sahibini gizlememe	K2, K5, K6, K7, K9	5

Değerlendirme sorunları, sınav hazırlama sorunlarının ardından en sık karşılaşılan ikinci ana tema olarak öne çıkmaktadır. Değerlendirme sorunlarına ilişkin yukarıdaki tabloda sunulan 11 ayrı koda ilişkin toplam 64 görüş beyan edilmiştir. Bu görüşler, *genel sorunlar* başlığı altında 24, *konuşma* sorunlarında 18 ve *yazma* sorunlarında 22 görüş şeklinde dağılım göstermiştir. *Genel sorunlar* alt temasında öne çıkan sorun kodları “puanlama standardı eksikliği” (f=7), “yanlı değerlendirme” (f=6), “becerilerden alınacak asgari puan” (f=5) ve “ortak belirtke formu kullanılmaması” (f=5) başlıklarında yoğunlaşmaktadır. *Konuşma sorunları* alt temasında ise “puanların şişirilmesi” (f=7) ve “puanlama anahtarı kullanılmaması” (f=6) en sık dile getirilen problemler olup “ikili değerlendirmelerde yaşanan uyumsuzluk” (f=5) da katılımcılar tarafından dikkat çekilen diğer önemli sorunlar arasında yer almaktadır. *Yazma sorunları* alt temasında öne çıkan sorunlar ise “puanlama anahtarı kullanılmaması” (f=6) ve “de-

ğerlendirme ölçütlerinde uzlaşısı” (f=5) başlıklarında kümelenmiştir. Bu bulgular, değerlendirme süreçlerinde puanlama standartlarının belirlenmesinin ve puanlama anahtarlarının kullanımı konusundaki eksikliklerin sınav sonuçlarının güvenilirliğini doğrudan etkilediğine işaret etmektedir.

Tablo 5. Geçerlilik sorunlarına ilişkin alt temalar, kodlar ve sıklıkları

Ana Tema	Alt Temalar	Kodlar	Katılımcılar	f
Geçerlilik Sorunları (43)	Kurumlarla İlgili Sorunlar (23)	Kurumların kendi sınavını hazırlaması	K1, K3, K4, K5, K7, K9	6
		Puanların eş değeriği	K2, K4, K6, K8, K10	5
		Sertifikaların kabul edilebilirliği	K1, K2, K3, K6, K8	5
		Sertifikaların doğrulanması	K1, K4, K7, K9	4
		Sınav takvimi	K3, K6, K9	3
	Sınavlarla İlgili Sorunlar (13)	Standart sınav eksikliği	K1, K3, K4, K5, K6, K8	6
		Pilot uygulama eksikliği	K2, K5, K7, K9	4
		Sınavların bilimselliği	K3, K4, K8	3
	Hazırlayanlarla İlgili Sorunlar (7)	Sınav hazırlama yeterliği	K1, K5, K6, K9	5
		Uygulama sonrası inceleme eksikliği	K3, K7, K8	3

Geçerlilik sorunları, bu araştırmada belirlenen temalar arasından en az sorun belirtilen alan olarak dikkat çekmektedir. Geçerlilik sorunlarına ilişkin yukarıdaki tabloda sunulan 10 ayrı koda ilişkin toplam 43 görüş beyan edilmiştir. Bu görüşler; *kurumlarla ilgili sorunlar* başliğı altında 23, *sınavlarla ilgili sorunlar* başliğı altında 13 ve *hazırlayanlarla ilgili sorunlar* başliğı altında 7 görüş şeklinde dağılım göstermiştir. *Kurumlarla ilgili sorunlar* alt temasında öne çıkan kodlar, “kurumların kendi sınavını hazırlaması” (f=6) ve “puanların eş değeriği” (f=5) başlıklarında yoğunlaşmaktadır. *Sınavlarla ilgili sorunlar* alt temasında “standart sınav eksikliği” (f=5) en sık dile getirilen problem olup sınav geçerliliğini etkileyen en önemli faktörlerden biri olarak öne çıkmaktadır. *Hazırlayanlarla ilgili sorunlar* alt temasında öne çıkan “sınav hazırlama yeterliği” (f=4) kodu ise sınavları hazırlayanların nitelikleri konusunda yaşanan eksiklikleri göstermektedir. Bu bulgular; sınavların geçerliliğini sağlayacak standart-

ların belirlenmesi ve hazırlık süreçlerinde yeterliliğin artırılması gerektiğini, özellikle kurumlar arası sınav eş değerliliğinin sağlanması açısından büyük önem taşıdığını göstermektedir.

Bununla birlikte Tablo 5’te daha az sıklıkla belirtilen diğer sorun kodları da geçerlilik süreçlerindeki eksiklikleri göstermesi açısından önemlidir. *Kurumlarla ilgili sorunlar* alt temasında “sertifikaların kabul edilebilirliği” (f=4) ve “sertifikaların doğrulanması” (f=4) kodları, sertifikaların geçerliliği ve güvenilirliği konusunda yaşanan sorunlara işaret etmektedir. *Sınavlarla ilgili sorunlar* alt temasında ise “pilot uygulama eksikliği” (f=3) ve “sınavların bilimsel geçerliliği” (f=3) kodları, sınavların doğruluğunu artıracak önlemlerin eksikliğini ortaya koymaktadır. *Hazırlayanlarla ilgili sorunlar* alt temasında ise “uygulama sonrası inceleme eksikliği” (f=3) kodu, sınavları hazırlayanların uygulama sonrası süreçleri yeterince gözlemlemediğini ve değerlendirmenin eksik kaldığını göstermektedir. Bu bulgular, düşük sıklıkta dile getirilen sorunların da geçerlilik süreçlerinin bütünlüğünü ve güvenilirliğini etkilediğini göstermektedir.

Tartışma

Yabancılara Türkçe öğretimi ölçme değerlendirme süreci özelindeki alan yazınında (Durmuş, 2013; Işıkoğlu, 2015; Başar ve Boylu, 2016; Gedik, 2017; Boylu, 2019; Ustabulut ve Kara, 2019; Memiş, 2019; 2021; Karagöl, 2020; Özyalçın ve Kana, 2020; Çavuşoğlu ve Işık, 2021; Sertdemir, 2021; İltar ve Karataş, 2022; Özdemir, 2023; Özdemir ve Eke, 2023) öne çıkan ölçme değerlendirme sorunları ile bu araştırma kapsamında belirlenen sorunlar, çalışmada ortaya çıkan kodlarla ilişkili olacak şekilde bir arada ele alınıp aşağıdaki gibi tasnif edilerek tartışma konusu yapılmıştır.

Sınav Takvimlerinin Belirsizliği

TÖMER’lerde sınav takvimlerinin belirlenmemesi ve hangi periyotta ya da sıklıkta sınav yapılacağı netleşmemesi, kurumlar arası ve kurum içi planlamada ciddi aksaklıklara yol açmaktadır. Bu sorun, *geçerlik sorunları* ana temasındaki *ve kurumlarla ilgili sorunlar* alt temasında bulunan *sınav takvimi* koduyla ilişkilendirilebilir. Kurumların sınav tarihlerini önceden belirleyerek öğrencilere duyurmaması, sınavlara hazırlık sürecini zorlaştırmakta ve öğrenenlerin eğitim sürecindeki planlamalarını olumsuz etkilemektedir. Bu sorun, TÖMER’lerin kurumsallaşma süreçlerinin henüz tamamlanmadığı ve kurumlar arasında koordinasyon eksikliği bulunduğu işaret etmektedir. Bazı Türkçe öğretim merkezlerinin bu konuda daha

organize bir yapıya sahip oldukları ve sınav takvimlerini önceden belirleyerek öğrencilere duyurdukları görülse de özellikle 2010 sonrası kurulmuş olan ve görece yeni olan TÖMER'lerde bu tür aksaklıklar daha belirgin bir şekilde yaşanmaktadır. Bu görece yeni merkezlerde, sınav süreçlerinin henüz standarda kavuşmadığı ve sınavların düzenli bir planlamaya oturtulmadığı anlaşılmaktadır. Bu durum, yeni kurulan TÖMER'lerin kurum-sallaşma süreçlerini tamamlamamış olmasından kaynaklanmakta olup bu merkezlerin daha düzenli bir sınav takvimi belirleyip erken duyuru yaparak hem öğrenci hazırlığını kolaylaştırmaları hem de eğitim-öğretim süreçlerini daha verimli hâle getirmeleri gerekmektedir.

Sınavların Hazırlık Süreçlerindeki Bilimsel Eksiklikler

TÖMER'lerde sınavların hazırlanmasında bilimsel ölçme değerlendirme süreçlerinin dikkate alınmaması, sınavların niteliğini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu sorun, *hazırlama sorunları* ve *geçerlik sorunları* ana temaları altındaki *genel sorunlar* ve *sınavlarla ilgili sorunlar* alt temalarıyla ilişkilidir. Sınavların, bu konuda uzmanlığı veya eğitimi olmayan okutmanlar tarafından hazırlanması, soruların geçerlilik ve güvenilirlik analizlerinin yapılmaması gibi uygulamalar, *standart sınav eksikliği*, *pilot uygulama eksikliği*, *hazır sınavların kullanımı* ve *kontrol edilmeyen sınavlar* kodlarıyla bağlantılıdır. Hazırlık süreçlerinde, uzman görüşüne başvurulmaması ve sınavların denetim sürecinden geçirilmemesi, sınavların güvenilirliğini ve doğruluğunu zedelemektedir. Sınavların bilimsel bir temele dayanmadan hazırlanması, ölçme değerlendirme süreçlerinde ciddi aksaklıklar yaratmaktadır. Bu, sadece sınavın sonuçlarının geçerliliğini değil, aynı zamanda öğrenenlerin dil becerilerinin doğru şekilde değerlendirilmesini de olumsuz etkilemektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşlerine göre; sınavların niteliği ve güvenilirliği açısından daha sistematik ve bilimsel temelli hazırlık süreçlerinin benimsenmesi gerekmektedir. Sınavların geçerlilik ve güvenilirlik analizlerinin yapılması, soruların denetimden geçirilmesi ve ölçme değerlendirme alanında uzman kişilerin bu sürece dâhil edilmesi, sınavların genel kalitesini artıracak ve sonuçların daha tutarlı hâle gelmesine katkı sağlayacaktır.

Kur Atlama Sınavlarındaki Değerlendirme Farklılıkları

TÖMER'lerin kur atlama sınavlarında uyguladıkları değerlendirme yöntemlerinde önemli farklılıklar gözlemlenmektedir. Bu sorun, *değerlendirme sorunları* ana teması altında *genel sorunlar* alt temasındaki *becerilerden alınacak asgari puan* koduyla bağlantılıdır. Bazı TÖMER'lerde bir

üst kura geçebilmek için dört temel dil becerisinden her biri için asgari bir puan barajı belirlenirken bazı kurumlarda bu yaklaşımdan ziyade tüm becerilerden alınan puanların ortalaması dikkate alınmaktadır. Özellikle yazma becerisinde yetersiz olan öğrenenler, diğer dil becerilerinden aldıkları yüksek puanlarla bu eksikliği telafi ederek bir üst kura geçebilmekte; bu da değerlendirme sürecinde tutarsızlığa yol açmaktadır. Bu farklılıklar, değerlendirme süreçlerinde standardizasyon eksikliği olduğunu göstermektedir. Katılımcıların görüşlerine göre; doğru olan yaklaşım, öğrenenlerin dört temel dil becerisinde de asgari 70 puan alması gerektiği yönündedir. Ancak bazı kurumlardaki mevcut uygulama, öğrenenlerin belirli becerilerde eksik kalmalarına rağmen diğer becerilerdeki yüksek puanlarla üst seviyelere geçmesine olanak sağlamaktadır. Bu durum, dil öğrenme sürecinde öğrenenlerin ihtiyaçlarını doğru tespit edememeye ve dil becerilerinin dengesiz gelişmesine neden olmaktadır. Kur atlama sınavlarında standart ve tutarlı bir değerlendirme sisteminin uygulanması, öğrenenlerin gerçek seviyelerini daha doğru bir şekilde yansıtmalarını sağlayacaktır.

Soru ve Sınav Havuzlarının Yetersizliği

TÖMER’lerdeki soru ve sınav havuzlarının sınırlı olması, aynı soruların tekrar tekrar kullanılması gibi ciddi bir sorunu beraberinde getirmektedir. Bu durum, sınavların ölçme ve değerlendirme süreçlerindeki etkililiğini olumsuz yönde etkilemekte ve sınav sonuçlarının güvenilirliğini azaltmaktadır. Bu sorun, *hazırlama sorunları* ana teması altında *genel sorunlar* alt temasıyla ve *sınırlı soru havuzu* koduyla ilgilidir. Sınırlı soru havuzunun kullanılması, soruların çeşitliliğinin azalmasına ve öğrencilerin gerçek bilgi ve becerilerinin yeterince ölçülememesine yol açmaktadır. Bu sorunun çözümü, her bir Türkçe öğretim merkezinin bünyesinde ölçme değerlendirme ve yabancılara Türkçe öğretimi uzmanlarından oluşan bir komisyon kurarak soru havuzlarını düzenli olarak güncellemesi ve genişletmesi ile mümkün olabilecektir. Bu komisyonların düzenli ve sistematik bir şekilde çalışarak çeşitli zorluk derecelerine sahip sorular hazırlaması, sınavların daha adil ve etkili olmasını sağlayacaktır. Daha geniş bir soru havuzu oluşturmak aynı zamanda sınavlarda tekrara düşülmesini engelleyerek öğrenenlerin performanslarının daha objektif bir şekilde değerlendirilmesine de katkı sunacaktır.

Soru Tipleri Nedeniyle Anlama Becerilerinin Ölçümündeki Yetersizlik

Sınavlarda yoğun bir şekilde kullanılan “*var-yok*”, “*doğru-yanlış*” ve

“Hangisi değildir?” gibi çoktan seçmeli, kısa yanıtı ve eşleştirmeli soru tipleri, sınavların şansa dayalı başarıya açık olmasına neden olmaktadır. Bu sorun, *hazırlama sorunları* ana teması altında *genel sorunlar, dinleme, okuma ve konuşma* alt temalarındaki ve *soru tipleri* koduyla doğrudan örtüşmektedir. Öğrenenlerin gerçek dil seviyelerini yansıtmayan bu tür sorular, onların şansa bağlı olarak doğru yanıt vermelerine ve bir üst kura geçmelerine olanak tanımaktadır. Bu durum, dil becerilerinin derinlemesine ölçülmesini zorlaştırmaktadır. Öğrenenlerin yalnızca şans faktörüyle değil, gerçek bilgi ve becerilerine dayalı olarak değerlendirilmesi, dil yeterliliğinin daha etkili ve güvenilir bir şekilde ölçülmesine katkı sağlayacaktır. Bunun yanı sıra sınavlarda anlama becerilerini ölçmeye yönelik soruların büyük bir kısmı yalnızca bilgi düzeyinde yanıtlar gerektirmekte, sınavlarda çıkarım yapma ve eleştirel düşünme gibi üst bilişsel becerileri ölçen sorulara yeterince yer verilmemektedir. Bu eksiklik, öğrenenlerin yüzeysel bilgiye dayalı yanıtlar vermesine yol açarak hedef dilde üst düzey düşünme ve bunu dile dökme becerilerini geliştirmelerini engellemektedir. Sınavlarda hem soru tiplerinin çeşitlendirilmesi hem de üst bilişsel düşünmeyi teşvik eden soruların eklenmesi, öğrenenlerin dil yeterliliklerinin daha güvenilir ve etkili bir şekilde ölçülmesine yardımcı olacaktır. Özellikle çıkarım yapma ve derin düşünme becerilerini ölçen soruların sınavlara dâhil edilmesi, dil öğretimindeki değerlendirme süreçlerinin kalitesini artıracaktır.

Metin Seçimindeki Standart Eksikliği

Sınavlarda kullanılan metinlerin seviyeye uygunluğunu belirlemede herhangi bir ölçüt veya denetim bulunmaması, önemli bir sorun teşkil etmektedir. Bu sorun, *hazırlama sorunları* ana teması altında *dinleme ve okuma sorunları* alt temalarına bağlanarak *metinlerle ilgili eksikliklere* ilişkin dokuz (9) ayrı kod ile ilişkilendirilebilir. Seçilen metinlerin, sınavı hazırlayan kişilerin inisiyatifine bırakılması ve bu kişilerin yeterliliğinin farklılık göstermesi, metinlerin standartlara uygunluğunu ciddi şekilde etkilemektedir. Farklı kurumlardaki eğitim ve öğretim geçmişine sahip sınav hazırlayıcılarının doğal olarak aynı standartları benimsememesi, öğrenenlerin özellikle anlama düzeylerinin doğru bir şekilde değerlendirilmesini zorlaştırmaktadır. Bu sorunun çözümü, metin seçiminde yalnızca kelime sayısı ve dil bilgisi yapılarını dikkate almakla kalmayıp metinlerin öğrenenlerin gerçek dil seviyelerine uygun bir şekilde belirlenmesini sağlayacak ölçüt ve standartların geliştirilmesiyle ve aynı zamanda sınav hazırlayıcılarının bu konuda eğitilmesi ve seçilen metinlerin denetlenmesi ile mümkündür.

Bu bağlamda metinlerin dil düzeyi, D-AOBM kriterlerine uygun olarak her bir seviye için gerekli dil bilgisi yapıları ve kelime dağarcığını içermelidir. Örneğin, A2 düzeyinde temel cümle yapıları ve günlük ifadeler tercih edilmeliyken C1 seviyesinde daha karmaşık dil yapıları ve ileri düzey kelime kullanımı gereklidir. Bununla birlikte metin türleri; öğrenenlerin çeşitli dil becerilerini değerlendirmek amacıyla bilgilendirici, betimleyici, öyküleyici, açıklayıcı veya diyaloga dayalı gibi farklı metin türlerini içermelidir. Bunun yanı sıra metin seçiminde metinlerin okunabilirliği, cümle uzunluğu, kelime yoğunluğu ve genel bilgi yükü gibi unsurlar da dikkate alınmalıdır. Son olarak seçilen metinlerin tarafsız, güncel ve kültürel olarak evrensel konulara sahip olması, sınavlarda dil becerilerini nesnel bir şekilde ölçebilmek için elzemdir.

İzleme Becerisinin İhmal Edilmesi

Sınavlarda dinleme-izleme becerileri yerine yalnızca dinleme becerisinin ölçülmesi, önemli bir eksiklik olarak öne çıkmaktadır. Oysa bir konuşmayı, konuşmacıyı görerek takip etmek, özellikle yabancı dil öğrenenler için anlamayı daha kolay ve mümkün hâle getirmektedir. Bu sorun, *hazırlama sorunları* ana teması altında *dinleme sorunları* alt temasındaki *izleme becerisi* koduyla ilişkilidir. Gerçek yaşam deneyimlerinde dinleme ve izleme becerileri birlikte kullanıldığından bu uygulamanın dil sınavlarına da entegre edilmesi, daha gerçekçi bir değerlendirme sağlayacaktır. Özellikle yabancı dil öğrenirken konuşmacının jest ve mimiklerini izleyerek anlam çıkarmak, hedef dildeki anlama becerilerinin gelişimine katkı sağlayan önemli bir faktördür. Sınavlarda yalnızca dinleme becerisine odaklanmak, öğrenenlerin bu önemli dil becerisini kullanamamalarına ve sonuç olarak dinleme-izleme yetilerinin tam anlamıyla ölçülmemesine yol açmaktadır. Sınavlarda bu bölümün sadece dinleme metinleriyle sınırlı kalmaması, izleme becerisini de içine alan metinlerle desteklenmesi gerekmektedir. Ancak izleme becerisinin ölçme değerlendirme uygulamalarına dâhil edilebilmesi için öğretim sürecinde de yalnızca dinlemeye dayalı olarak gerçekleştirilen etkinliklerin izleme becerisiyle bütünleştirilmesi ve düzenlenmesi öncelik arz etmektedir.

Dinleme Metinlerinin Ses Kalitesindeki Sorunlar

Dinleme metinlerinin ses kayıtlarının genellikle profesyonel olmayan koşullarda, sınavları hazırlayan okutmanlar tarafından kurum bünyesinde gerçekleştirilmesi, dinleme sınavlarının kalitesini olumsuz etkilemektedir. Bu sorun, *hazırlama sorunları* ana teması altında dinleme sorunları alt

temasındaki *seslendirme hızı* ile *arka plan sesleri* kodlarıyla bağdaştırılabilir. Profesyonel ekipman ya da seslendiricilerin kullanılmaması, arka plan gürültüsü, anlaşılması güç telaffuzlar ve seviyeye uygun olmayan seslendirme hızları gibi sıkıntılara yol açmakta, bu da dinleme metninin yeterliliğini ve doğruluğunu düşürmektedir. Bu tür teknik aksaklıklar, öğrenenlerin dinleme becerilerini doğru bir şekilde ölçmeyi zorlaştırarak sınav sonuçlarının güvenilirliğini zayıflatmaktadır. Dinleme metninin seviyeye uygun hızda ve berrak bir şekilde kaydedilmesi, öğrenenlerin dinleme becerilerini daha sağlıklı bir şekilde ölçmek adına gereklidir. Bu doğrultuda dinleme sınavlarının daha profesyonel bir şekilde hazırlanması, arka plan gürültüsünün minimize edilmesi ve seslendirme hızının uygun seviyede ayarlanması, sınavların genel kalitesini artıracaktır.

Dinleme Metinlerinde Seslendirme Hızına İlişkin Eksiklikler

Dinleme metninin seviyeye uygun bir hızda seslendirilmesi konusunda net bir ölçüt olmaması, sınavların hazırlanmasındaki önemli sorunlardan biridir. Bu durum, *hazırlama sorunları* ana teması altında *dinleme sorunları* alt temasındaki ve *seslendirme hızı* koduyla bağlantılıdır. Sınav hazırlayıcılarının seslendirme hızı konusunda yeterli eğitim almamış olmaları ve/veya bu konuda yeterli farkındalığa sahip olmamaları, bu hızın sezgisel olarak belirlenmesine yol açmakta ve çoğu zaman metinlerin, öğrenenlerin seviyesinin altında ya da üstünde bir hızla seslendirilmesine neden olmaktadır. Seslendirme hızının yanlış ayarlanması, öğrenenlerin dinleme becerilerinin doğru bir şekilde ölçülmesini zorlaştırmakta ve dinleme sınavlarının geçerliliğini olumsuz yönde etkilemektedir. Öğrenenlerin dinleme metinlerini anlamaları, seslendirme hızının seviyeye uygun olmasıyla yakından ilişkilidir. Bu nedenle seslendirme hızı konusunda net ölçütlerin belirlenmesi ve sınav hazırlayıcılarının bu konuda yeterli eğitimi alması, dinleme sınavlarının geçerliliğini artırmak için büyük önem taşımaktadır.

Dinleme Metnindeki Bilgi Yoğunluğu

Dinleme sınavları için seçilen metinlerde gereğinden fazla bilgi yoğunluğu ve detay bulunması, öğrenenlerin anlama becerilerini olumsuz etkilemektedir. Bu sorun, *hazırlama sorunları* ana teması altında *dinleme sorunları* alt temasındaki *metinlerdeki bilgi yoğunluğu* koduyla ilgilidir. Metinlerin aşırı bilgi yükü içermesi, öğrenenlerin dinleme becerilerini ölçmek yerine daha çok bulma ve hatırlama becerilerinin sınanıp ölçülmesine sebep olmaktadır. Bu durum, öğrenenlerin dinleme sınavlarında düşük puanlar almasına yol açmakta ve sınavların amacına ulaşmasını zorlaştırmaktadır.

Metinlerdeki bilgi yoğunluğu, dinleme sınavlarının geçerliliğini azaltarak gerçek anlamda dil yeterliliklerini ölçmeyi engellemektedir. Dinleme sınavlarında kullanılan metinlerin seviyeye uygun şekilde yapılandırılması, gereksiz detaylardan arındırılması ve sadece öğrenenlerin anlamalarını ölçmeye yönelik olması, bu sorunun çözümü için önem taşımaktadır.

Dinleme Sınavlarında Boşluk Doldurma Sorularının Aşırı Kullanımı

Dinleme sınavlarında her seviyede boşluk doldurma sorularının aşırı kullanılması, öğrenenlerin dinleme becerilerinin etkili bir şekilde ölçülemesine ve sadece belirli bir sözcük ya da bilgi parçasını yakalamaya odaklanmalarına neden olmaktadır. Bu sorun, *hazırlama sorunları* ana teması altında *dinleme sorunları* alt temasındaki *soru tipleri ve soruların niteliği* kodlarıyla örtüşmektedir. Boşluk doldurma sorularının yoğun kullanımı, öğrenenlerin anlama becerilerini yeterince değerlendirememekte ve bu nedenle sınavların kalitesini düşürmektedir. Gerçek anlamda yapılacak bir dinleme becerisi ölçümü, yalnızca belirli bir bilgi parçasını yakalamayı değil, genel anlamı ve bağlamı kavramayı gerektirir. Bu sorunun aşılması için sınavlarda boşluk doldurma soruları yerine daha bütünsel ve anlamaya dayalı soru tiplerinin tercih edilmesi gerekmektedir. Dinleme becerilerini daha kapsamlı bir şekilde ölçen soruların geliştirilmesi, sınavların geçerliliğini ve öğrenenlerin gerçek dil seviyelerini belirleme ihtimalini artıracaktır.

Dinleme Öncesinde Soruların Okutulması Uygulamasındaki Farklılıklar

Dinleme sınavlarında, soruların dinleme öncesinde öğrencilere okutulup okutulmaması konusunda farklı uygulamaların bulunması, sınav sonuçlarını ve öğrenen başarısını doğrudan etkileyen önemli bir sorundur. Bu sorun, *uygulama sorunları* ana teması altında yer almakta ve dinleme sorunları alt temasındaki *soruları okutma tercihi* koduyla doğrudan bağdaştırılabilmektedir. Öğrenenlere sınav esnasında dinleme öncesinde soruları okuma fırsatı verilmemesi özellikle dikkat ve anlama süreçlerinde olumsuz etkiler yaratmaktadır. Öğrenenlerin sorulara odaklanıp dinleme sırasında kritik bilgileri daha iyi algılamalarını sağlamak için soruların dinleme öncesinde okutulması ve bu süreçte onlara yeterli sürenin tanınması, sınavların etkililiğini artıracak önemli bir adım olacaktır.

Konuşma Sınavlarının Değerlendirilmesinde Puanların Manipüle Edilmesi

TÖMER’lerde gerçekleştirilen sınavlarda, özellikle kur atlama sınavlarının

da, en yüksek puanların genellikle konuşma sınavından alınması dikkat çekmektedir. Ancak bu yüksek puanlar; öğrenenlerin konuşma becerilerinin diğer becerilerden üstün olmasından kaynaklanmamakta, daha ziyade diğer becerilerdeki düşük puanları telafi etmek amacıyla konuşma puanlarının şişirilmesiyle açıklanmaktadır. Bu sorun; *değerlendirme sorunları* ana teması altında yer almakta, *konuşma sorunları* alt temasıyla ve *puanların şişirilmesi* koduyla eşleşmektedir. Konuşma sınavlarında puanların şişirilmesi, diğer becerilerde yetersiz olan öğrenenlerin gerçek dil seviyeleri ölçülmeden bir üst kura geçmesine neden olmaktadır. Bu hatalı uygulama, öğrenenlerin buldukları seviyenin kazanımlarını yeterince elde etmeden bir üst kura geçmelerine olanak sağlamakta ve sonuç olarak kur atlama sınavlarının güvenilirliğini önemli ölçüde zedelemektedir. Daha objektif bir değerlendirme süreci için tüm becerilerde asgari bir başarı düzeyinin aranması ve konuşma sınavlarının değerlendirilmesinde şişirilmiş puanların etkisini azaltmak için objektif ölçütlerin ve puanlama anahtarlarının kullanılması gerekmektedir.

Konuşma Sınavlarının Puanlandırılmasında Ölçek Eksikliği

Konuşma sınavlarında puanlama yapılırken genellikle somut bir ölçüt ya da dereceli puanlama anahtarının kullanılmaması önemli bir sorun olarak öne çıkmaktadır. Puanlamalar çoğu zaman sezgisel bir yaklaşımla ve öğreticilerin inisiyatifi doğrultusunda gerçekleştirilmektedir. Bu sorun, *değerlendirme sorunları* ana teması altında *konuşma sorunları* alt temasındaki puanlama *anahtarı kullanılmaması* koduyla doğrudan ilişkilidir. Somut bir ölçeğin kullanılmaması, puanlamaların objektifliğini zedeleyerek öğrenenlerin performanslarının gerçekte olduğundan daha düşük ya da yüksek değerlendirilmesine neden olabilmektedir. Bu durumun önüne geçilmesi için konuşma sınavlarında dereceli puanlama anahtarının kullanılması, objektif ve adil bir değerlendirme sürecinin sağlanması açısından zorunludur.

Konuşma Sınavlarında Öğretici ile Öğrenen Tanışıklığı Nedeniyle Objektif Olmayan Puanlama

Konuşma sınavlarında öğreticilerin ders verdikleri öğrencilerin sınavlarını yapmaları, puanlama sürecinde tarafsızlığı zedeleyebilmektedir. Öğretici ile öğrenen arasındaki kişisel tanışıklık, öğrenenlere yönelik değerlendirmelerin objektifliğini bozmakta ve puanlamaların sezgisel ve ön yargılı bir şekilde yapılmasına sebep olmaktadır. Bu sorun, *değerlendirme sorunları* ana temasındaki *genel sorunlar* alt teması altında yer almakta olup *yanlı değerlendirme* koduyla ilişkilidir. Bu tarz bir uygulamanın önüne geçmek

için sınav komisyonlarının, öğreticilerin dersine girmedikleri öğrenenleri değerlendirecek şekilde yapılandırılması gerekmektedir. Böyle bir sistem hem tarafsızlığı sağlayacak hem de puanlamaların adil bir şekilde yapılmasına katkıda bulunacaktır. Sınav komisyonlarının daha tarafsız ve objektif bir yapı kazanması sınav sonuçlarının güvenilirliğini de artıracaktır.

Konuşma Sınavlarının Doğal İletişim Bağlamından Uzak Olması

Konuşma sınavlarının genellikle önceden belirlenmiş soruların kâğıttan öğrenenlere okunması ve bu sorulara monolog şeklinde yanıt verilmesi şeklinde gerçekleşmesi, sınavın doğal bir iletişim ortamından uzak kalmasına neden olmaktadır. Bu durum, öğrencilerin kendilerini rahat ifade edememelerine ve sınav sırasında kaygı yaşamalarına yol açmaktadır. Bu sorun, *uygulama sorunları* ana teması altındaki *konuşma sorunları* alt temasıyla ve *soruların kâğıttan okunması* koduyla ilişkilendirilebilir. Sınavların doğal bir iletişim bağlamında yapılmaması, dil becerilerinin gerçekçi ve etkili bir şekilde ölçülmesini engellemektedir. Bu nedenle sınavlarda en az bir kişinin öğrenenlerle gerçek bir iletişim kurarak etkileşim sağlaması, bu etkileşimin de en az iki öğretici tarafından gözlemlenerek bir ölçek yardımıyla değerlendirilmesi gerekmektedir. Böyle bir uygulama, öğrenenlerin dil becerilerini daha doğal ve akıcı bir biçimde sergilemelerine olanak tanıyacak ve sınavların genel kalitesini artıracaktır.

Konuşma Sınavı Komisyonlarının Cinsiyet Dağılımındaki Dengesizlik

Konuşma sınavı komisyonlarının bazen yalnızca erkeklerden ya da yalnızca kadınlardan oluşması, öğrenenlerin sınav performanslarını olumsuz etkileyebilecek bir durumdur. Özellikle kültürel veya kişisel hassasiyetlere sahip olan öğrenenler; bu tür komisyonlarda kendilerini rahat hissedememekte, kaygı ve çekingenlik yaşamaktadırlar. Bu sorun, *uygulama sorunları ana teması* altında *konuşma sorunları* alt temasındaki *uygulayıcı sayısı* koduyla bağdaştırılabilir. Öğrenenlerin sınav sırasında motivasyonlarının düşmesine neden olan bu dengesiz yapı aynı zamanda sınavın objektif ve etkili bir şekilde yapılmasını da zorlaştırabilmektedir. Bu nedenle komisyonların cinsiyet dengesine dikkat edilerek iki gözlemci ve iki konuşmacıdan oluşacak şekilde yapılandırılması, daha doğal ve rahat bir iletişim ortamı yaratmanın yanı sıra sınavın genel kalitesini ve değerlendirme süreçlerinin tarafsızlığını da artıracaktır.

Konuşma Sınavlarının Tek Tip Olması

Konuşma sınavlarının genellikle tek bir formatta, yani belirli soruların

yanıtlanması üzerine kurulması, sınavın doğal iletişim becerilerini tam anlamıyla ölçmemesine yol açmaktadır. Bu sorun, *uygulama sorunları ana teması* altında *konuşma sorunları* alt temasındaki *soru seçme imkânı tanınmaması* ve *aynı soruların tekrar sorulması* kodlarıyla örtüşmektedir. Öğrenenlerin yalnızca belirli sorulara yanıt vermek yerine karşılıklı konuşma, diyalog ve sözlü anlatım gibi farklı konuşma türlerinde de kendilerini ifade etmeleri sağlanmalıdır. Bu sayede öğrenenlerin gerçek dil yeterlilikleri daha kapsamlı bir şekilde değerlendirilebilir ve doğal iletişim bağlamına uygun sınav ortamları oluşturularak onların konuşma becerileri daha etkili bir biçimde ölçülebilir.

Konuşma Sınavında Ortamın Stres Faktörü Olması

Konuşma sınavlarında öğrencilere verilen düşünme süresinin çok sınırlı olması ve sınav ortamında herkesin sessizce beklemesi, öğrenenler üzerinde baskı ve stres oluşturan önemli bir faktördür. Bu sorun, *uygulama sorunları ana teması* altında *konuşma sorunları* alt temasındaki *heyecanı yatıştırmama* ile *düşünme ve yanıt süresi* kodlarıyla ilişkilendirilebilir. Öğrenenler, zaman zaman bu stresli ortamda kendilerini yeterince ifade edememekte ve sınavda beklenen performans gösterememektedirler. Düşünme sürelerinin daha esnek hâle getirilmesi ve sınav ortamının daha rahatlatıcı bir yapıya dönüştürülmesi, öğrenenlerin konuşma becerilerinin daha objektif ve gerçekçi bir şekilde değerlendirilmesine katkı sağlayacaktır.

Konuşma Sınavlarının Kayıt Altına Alınmaması

Konuşma sınavlarının kayıt altına alınmaması, sınav sonrasında yapılabilecek itirazların değerlendirilmesini zorlaştırmakta ve şeffaflık ile güvenilirlik açısından önemli bir eksiklik oluşturmaktadır. Bu sorun, *uygulama sorunları ana teması* altında *konuşma sorunları* alt temasındaki *kayıt altına almama* koduyla bağlantılıdır. Henüz yaygın olmayan bu uygulamanın TÖMER’lerde hayata geçirilmesi, sınav sürecini daha objektif kılacak ve hem öğrenenlerin hem de öğreticilerin sınavın güvenilirliğine olan inancını artıracaktır. Görüntü kaydının gönüllülük esasına dayalı olarak sorun yaratabileceği durumlar göz önünde bulundurulduğunda ise yalnızca ses kaydı alınması da bu şeffaflık ihtiyacını karşılayacak etkili bir çözüm olabilir.

Yazma Sınavlarında Bağlamdan Yoksun Başlık Verilmesi

Yazma sınavlarında yaygın olarak kullanılan yöntemlerden biri, öğrenen-

lere doğrudan bir konu başlığı verilerek metin oluşturmalarının istenmesidir. Bu problemlili geleneksel uygulama, *hazırlama sorunları* ana teması altında *yazma sorunları* alt temasındaki *konu seçimi* ve öncül metin eksikliği kodlarıyla bağdaştırılabilir. Modern dil öğretiminde, bu yöntemin yerini okuma ve dinleme-izleme metinleriyle ilişkilendirilen konuların ele alındığı bir yaklaşım almıştır. Bu yöntem, öğrenenlerin yazma becerilerini bir bağlam içerisinde daha anlamlı şekilde kullanmalarına olanak sağlayarak dil yeterliliklerini gerçekçi bir şekilde göstermelerine katkı sunmaktadır. Böyle bir uygulamanın benimsenmesi, yazılı anlatımın daha zengin ve içerik açısından derinlikli olmasını sağlayacaktır.

Yazma Sınavlarında Konu Seçim Hakkı Eksikliği

Yazma sınavlarında öğrenenlere sadece bir yazma konusu verilmesi, öğrencilerin dil seviyelerini ve becerilerini tam olarak yansıtmada konusunda zorluk yaratmaktadır. Bu sorun, *hazırlama sorunları* ana teması altında *yazma sorunları* alt temasındaki *konu seçimi* ve *oru* sayısı kodlarıyla bağlantılıdır. Verilen tek bir yazma konusu her öğrencinin ilgi ve bilgi alanına hitap etmeyebileceği için öğrenenler bazen konuya uzak kalmakta ve yazma becerilerini yeterince sergileyememektedir. Bu durum, sınavların öğrenenlerin gerçek dil yeterliliklerini değerlendirme yeteneğini zayıflatmaktadır. Bu sorunun aşılabilmesi için yazma sınavlarında en az beş farklı yazma konusu sunulması ve öğrenenlere bu konular arasından seçim yapma hakkı tanınması gerekmektedir. Böylece öğrenenler, kendilerini daha iyi ifade edebilecekleri bir konu üzerinden yazma becerilerini sergileyebilirler.

Yazılı Anlatım Kâğıtlarının Değerlendirilmesinde Tutarsızlık

Yazılı anlatım kâğıtlarının değerlendirilmesi, öğreticilerin kişisel deneyimlerine ve inisiyatiflerine dayandığında tutarsızlıklar ortaya çıkmaktadır. Bu sorun, *değerlendirme sorunları* ana teması altında *yazma sorunları* alt temasındaki *puanlama anahtarı kullanılmaması*, *değerlendirme ölçütlerinde uzlaşa* ve *değerlendiren sayısı* kodlarıyla örtüşmektedir. Mevcut uygulamada, yazılı anlatım kâğıtları genellikle yalnızca bir öğretici tarafından değerlendirilmekte ve çoğu zaman bu değerlendirme için bir dereceli puanlama anahtarı kullanılmamaktadır. Bu da puanlamaların objektif kriterlere dayanmadan kişisel yorumlara göre değişmesine yol açmakta ve sonuç olarak yazma sınavlarının değerlendirilmesinde tutarsızlıklara neden olmaktadır. Bu sorunun giderilmesi için analitik dereceli puanlama anahtarlarının kullanılması ve kâğıtların en az iki farklı öğretici tarafından

bağımsız şekilde değerlendirilerek bu değerlendirmelerin ortalamasının alınması gerekmektedir. Böyle bir yaklaşım, değerlendirme sürecinin objektifliğini artıracak ve yazma sınavlarının daha güvenilir sonuçlar vermesini sağlayacaktır.

Sınavların Eş Değerliğinin ve Geçerliğinin Sağlanamaması

Türkiye’de hâlihazırda tüm TÖMER’lerin ortak bir şekilde uyguladığı, standart kabul edilen ve bilimsel ölçütlere dayalı olarak hazırlanmış bir Türkçe yeterlilik sınavı bulunmamaktadır. Türkçedeki dil yeterliliklerini ölçmede kullanılan sınavların niteliği ve gerçek dil seviyesini yansıtmaya kapasitesi şu an için tartışmalıdır. Bu durum, yabancılara Türkçe öğretimi alanında çalışanların ortak kanaati olarak kabul edilmekte ve Durmuş (2013) ile Memiş’in (2019; 2021) belirttiği gibi bu alanda ölçünlü bir yeterlilik ve seviye belirleme sınavı eksikliği önemli bir boşluk olarak görülmektedir. Böyle bir sınavın hazırlanması için akademik ölçme ve değerlendirme yeterliliğine sahip, organizasyonel kabiliyeti olan kurumsal bir yapının gerekliliği de açıktır. Her kurumun kendi sınavını hazırlaması, sınavların bilimsel ölçütler yerine sezgi ve tecrübelerle dayalı olarak şekillenmesi, değerlendirme kriterlerinin tutarsız olması ve farklı kurumlardan alınan sertifikaların gerçek seviyeyi yansıtmaması, bu sorunların temel sebeplerindedir. Türkçe öğretim merkezlerinin neredeyse her birinin bağlı bulunduğu üniversite senatosu tarafından kabul edilmiş farklı değerlendirme puantajları üniversiteden üniversiteye değişiklik göstermekte ve bu puantaj dikkate alınarak farklı puan aralıklarında bulunan öğrencilere C1 sertifikası verilmektedir. Bu durum, birçok Türkçe öğretim merkezinin diğer kurumlar tarafından verilen sertifikaları doğrudan kabul etmek yerine yeniden seviye belirleme sınavları yapmasına ve bu sonuçlara göre öğrencileri ilgili kurlara yerleştirmesine de yol açmaktadır.

Araştırmada belirlenen ana temalar ve kodlar, bu sorunun farklı boyutlarını yansıtmaktadır. *Geçerlilik* ana teması altında yer alan *kurumların kendi sınavını hazırlaması* kodu, Türkiye’deki her kurumun farklı sınavlar hazırlaması sorununun somut bir yansımasıdır. Türkçede standart bir sınavın olmaması, kurumlar arasında sınavların eş değerliğinin sağlanamamasına ve geçerlilik açısından önemli sorunların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. C1 sertifikası için belirlenen farklı puanlama sistemleri, bir öğrencinin bir kurumda kabul edilirken diğerinde yetersiz sayılmasına yol açmakta ve sınavların eş değeri konusundaki sorunları derinleştirmektedir. Bu, *geçerlilik* alt teması altında yer alan *puanların eş değeri ve sertifikaların*

kabul edilebilirliği kodlarıyla da örtüşmektedir. Farklı kurumlardan alınan sertifikaların güvenilir olmaması, öğrenci seviyelerinin doğru bir şekilde belirlenememesine ve bu nedenle yeniden seviye belirleme sınavlarının yapılmasına yol açmaktadır. Ayrıca sınavların *hazırlanması* ana teması altında yer alan *standart sınav eksikliği* ve *sınavların bilimselliği* kodları da bu sorunu vurgulayarak sınavların bilimsel kriterlere dayalı hazırlanmaması ve değerlendirme kriterlerinin tutarsız olması sorununa işaret etmektedir.

Sonuç

Yabancılara Türkçe öğretimi alanında ortalama 15,5 yıllık deneyime sahip katılımcılarla yürütülen ve fenomenoloji deseniyle modellenen bu araştırmada; derinlemesine görüşmelerden elde edilen veriler ışığında seviye tespit, kur tamamlama, sertifikalandırma ve yeterlilik sınavlarına ilişkin sorunlar belirlenmeye çalışılmıştır. Bu analizler sonucunda sınavların “*hazırlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve geçerliliği*” temaları altında 16 alt tema ve 79 farklı kodun ortaya çıktığı görülmüştür. Araştırma süresince katılımcı başına ortalama 27,3 görüş bildirilmiş ve bu görüşlerin ortak kodlarda toplanma oranının 3,45 olduğu hesaplanmıştır. Ortaya çıkan ana tema başlıklarının en çok sorun görülenden en az sorun tespit edilene doğru sıralaması; “*hazırlama > değerlendirme > uygulama > geçerlilik*” şeklindedir. *Hazırlama* teması; “*genel, dinleme, okuma, konuşma ve yazma*” şeklindeki beş (5) alt temadan; *değerlendirme* teması; “*genel, konuşma ve yazma*” biçimindeki üç (3) alt temadan; *uygulama* teması; “*genel, dinleme, okuma, konuşma ve yazma*” şeklindeki dört (4) alt temadan; *geçerlilik* teması ise “*kurumlarla ilgili, sınavlarla ilgili ve hazırlayanlarla ilgili*” biçimindeki üç (3) alt temadan oluşmaktadır.

Sonuçlar, yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan en önemli sorunlardan birinin sınav hazırlama süreçlerinde olduğunu ortaya koymaktadır. *Sınav hazırlama* ana temasında; genel sorunlar, dinleme, okuma, konuşma ve yazma alanlarında dile getirilen eksiklikler, ölçme değerlendirme süreçlerinin kalitesini düşüren en belirgin unsurlar olarak öne çıkmaktadır. Özellikle sınavlardaki içerik çeşitliliğinin ve kalite kontrolünün yetersizliği, soruların zorluk derecesinin uygun olmaması ve metinlerin öğrenenlerin seviyesine göre seçil(e)memesi gibi problemler, bu süreçlerdeki başlıca aksaklıklar olarak görülmektedir. Bununla birlikte sınavların hazırlanmasıyla ilgili daha az sıklıkta dile getirilmesine rağmen göz ardı edilmemesi gereken diğer önemli eksiklikler de bulunmaktadır. Özellikle

le “soru köklerindeki hatalar, kazanımları karşılamayan sorular ve seçeneklerdeki hatalar” gibi kusurlar, sınavların hazırlanışındaki eksiklikleri gözler önüne sermektedir. Dinleme, okuma, konuşma ve yazma hazırlığı sırasında ortaya çıktığı bildirilen “seslendirme hızının ayarlanamaması, metin sayısının değişiklik göstermesi, bilinmeyen sözcük sayısının dikkate alınmaması ve izleme becerisine hiç yer verilmemesi” gibi sorunlar, sınavlarda kullanılan materyallerin uygunluğu ve niteliği konusunda ciddi sorunlar olduğunu göstermektedir. Sözü edilen tüm bu hususlar, yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan sınavların hazırlanması aşamasında, süreçlerin bilimsel bir temele dayandırılması gerektiğini ve her aşamada daha sistematik iyileştirmelere ihtiyaç olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Hazırlık aşamasında karşılaşılan tüm bu sorunlar, yalnızca sınavların hazırlık sürecini etkilemekle kalmayıp diğer temalarda görülen uygulama ve değerlendirme sorunlarına da zemin hazırlamaktadır. Bu bağlamda Türkçe öğretim merkezlerinde soruları hazırlayan kişilere soru hazırlama konusunda eğitim verilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu açıdan yabancılara Türkçe öğretimi alanında görev yapan öğretmenlerin sınav hazırlama yeterliklerinin geliştirilmesi amacıyla belirli aralıklarla düzenlenen sertifika programlarına katılımı teşvik edilmeli ve bu eğitimlerden faydalanmaları sağlanmalıdır. Bu eğitimler, sınavların genel kalitesinin artırılmasına ve daha nitelikli ölçme değerlendirme süreçlerinin oluşturulmasına ciddi katkılar sağlayacaktır.

Uygulama sorunları, sınav hazırlama ve değerlendirme sorunlarının ardından öne çıkan en önemli üçüncü sorunlu alan olarak dikkat çekmektedir. İnceleme sonuçları, uygulama süreçlerinin çeşitli alanlarında aksaklıklar yaşandığını göstermektedir. Özellikle sınav sürelerinin planlanmasında, sınav güvenliğinin sağlanmasında ve yönergelerin açıklanmasında eksiklikler olduğu tespit edilmiştir. Dinleme sınavlarında soruların önceden okutulup okutulmaması ve dinleme sayısı gibi teknik detaylar, uygulama süreçlerinde yaşanan aksaklıkların bir diğer boyutunu oluşturmaktadır. Okuma sınavlarında, sınav sırasında öğrencilerin dikkatlerinin bölünmesi gibi organizasyonel sorunlar da uygulama eksiklikleri arasında yer almaktadır. Konuşma sınavlarında puanlama anahtarlarının kullanılmaması ve öğrenenlere yeterli düşünme süresinin verilmemesi; yazma sınavlarında ise öğrenenlere verilen sürenin yetersiz olması sorunları öne çıkmaktadır. Daha az sıklıkla dile getirilmesine rağmen sınav uygulama süreçlerinde dikkat çekilmesi gereken başka önemli sorunlar da mevcuttur. Öğreticilerin oturma düzeni ayarlama ve sınav devam ederken öğrenenlere ihti-

yaç için izin verme konularındaki hatalı uygulamaları, uygulama sürecinin sorunlu hâle gelmesine sebep olabilmektedir. Dinleme sınavlarındaki donanım arızaları ve ses yüksekliğinin ayarlanması gibi teknik problemler, dinleme sınavlarının kalitesini düşürmektedir. Konuşma sınavlarında soruların okunması, karşılıklı konuşma partnerinin seçilmesi ve öğrenenlerin heyecanının yatıştırılması konularında yaşanan eksiklikler ise sınavların öğrenenler üzerindeki olumsuz etkilerini artırmaktadır. Bu sonuçlar, yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde kullanılan sınavların uygulama aşamalarında iyileştirmeler yapılması gerektiğini ve özellikle teknik ve organizasyonel unsurlar ile sınav talimatlarının ve yönlendirmelerinin netliğinin geliştirilmesinin sınavların genel kalitesine olumlu katkılar sağlayacağını göstermektedir.

Değerlendirme sorunları, yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde gerçekleştirilen sınavlarla ilgili en çok sorun bildirilen ikinci ana tema olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapılan görüşmeler ve analizler, sınavların değerlendirme süreçlerinde ciddi eksikliklerin olduğunu göstermektedir. Bu kapsamdaki genel sorunlar, puanlama standartlarının belirlenmemesi, değerlendirmelerde yanlılık olması, dil becerilerinden alınması gereken asgari puanların netleştirilmemesi ve ortak belirtke formlarının kullanılmaması şeklindedir. Bu sorunlar; değerlendirmelerin etkinliğini ve geçerliliğini zayıflatmakta ve sınav sonuçlarının tutarlılığını ve güvenilirliğini olumsuz yönde etkilemektedir. Konuşma sınavlarında puanlama anahtarlarının kullanılmaması ve puanların şişirilmesi gibi uygulamalar, sınavların nesnel bir şekilde değerlendirilememesine neden olmaktadır. Ayrıca ikili değerlendirme süreçlerinde yaşanan uyumsuzluklar da konuşma sınavlarının sonuçlarının güvenilirliğini azaltmaktadır. Yazma sınavlarında da benzer şekilde puanlama anahtarlarının kullanılmaması ve değerlendirme ölçütlerinde uzlaşa sağlanamaması gibi sorunlar, yazılı anlatım sınav sonuçlarının güvenilirliğini zedelemektedir. Bu sonuçlar, değerlendirme süreçlerinin daha objektif, şeffaf ve standart hâle getirilmesi gerektiğini açıkça ortaya koymaktadır. Bu çerçevede öncelikli olarak puanlama standartlarının netleştirilmesinin ve ortak ölçütlerin benimsenmesinin sınavların değerlendirme aşamasında güvenilirliği artıracak önemli adımlar olacağı düşünülmektedir.

Geçerlilik sorunları, bu araştırmada belirlenen temalar arasında en az sorun bildirilmiş tema olmasına rağmen yine de önemli eksiklikler içermektedir. Araştırma sonuçları, geçerlilik sorunlarının özellikle kurumların

kendi sınavlarını hazırlaması ve puan eş değerliliğinin sağlanması konularında yoğunlaştığını göstermektedir. Kurumlar arası tutarlılığın sağlanamaması ve sınavların ortak bir standarda dayanmaması, sınavların geçerliliğini olumsuz yönde etkilemektedir. Sınavlarla ilgili en sık dile getirilen sorunlardan biri olan standart sınav eksikliği, sınav geçerliliğini etkileyen en temel sorunlardan biri olarak öne çıkmaktadır. Bu durum, sınav hazırlama süreçlerinde yeterliliğin artırılması ve kurumlar arasında eş değerliğin sağlanması gerektiğine işaret etmektedir. Bununla birlikte sertifikaların kabul edilebilirliği ve doğrulanabilirliği konusundaki eksiklikler de geçerlilik süreçlerini zedelemektedir. Sertifikaların ulusal ve uluslararası düzeyde geçerliliğinin henüz sağlanamaması, bu sertifikaların güvenilirliğini tartışmalı hâle getirmektedir. Ayrıca sınavlarda pilot uygulama eksikliği ve sınavların bilimsel geçerliliği konusundaki sorunlar, sınavların doğruluğunu ve güvenilirliğini artıracak önlemlerin alınmadığını ortaya koymaktadır. Sınav hazırlık süreçlerinde uygulama sonrası incelemelerin yapılmaması da sınavların yeterince değerlendirip gözden geçirilmediğini ve eksikliklerin giderilmediğine işaret etmektedir. Geçerlilik sorunlarıyla ilgili tespit edilen tüm bu sorunlar, geçerlilik süreçlerinin bütünlüğünü sağlamak için daha sıkı denetimlerin yapılması gerektiğini ve yabancılara Türkçe öğretimi alanındaki sınav uygulamaları için kapsamlı standartların oluşturulmasına ihtiyaç duyulduğunu açık bir biçimde göstermektedir.

Öneriler

Bu çalışmada, yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde ölçme değerlendirme süreçlerinde karşılaşılan sorunlar dört ana tema altında incelenmiş ve bu sorunlara yönelik öneriler geliştirilerek bunlar çalışma boyunca ilgili yerlerde belirtilmiştir. *Hazırlama, uygulama, değerlendirme ve geçerlilik* aşamalarında tespit edilen bütün sorunların çözümüne yönelik yukarıda sunulan öneriler, aşağıda genelleştirilip sadeleştirilerek verilmeye çalışılmıştır. Bu önerilerin hayata geçirilmesinin yabancılara Türkçe öğretimi alanında özellikle Türkçe öğretim merkezlerinde gerçekleştirilen ölçme değerlendirme uygulamalarının daha adil, güvenilir ve bilimsel hâle gelmesine katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

Sınav Hazırlama Süreçlerinin İyileştirilmesi

Sınav hazırlama aşamasında tespit edilen eksiklikler, sınavlardaki sorunların bilimsel bir temele dayandırılmadan hazırlandığını ve sınavların kalite kontrolünün yetersiz olduğunu göstermektedir. Bu nedenle sınav hazırlayıcılarına ölçme değerlendirme alanında eğitim verilmesi ve sınav

hazırlama süreçlerinde kalite kontrol mekanizmalarının oluşturulması gerekmektedir. Özellikle yabancılara Türkçe öğretimi alanında görev yapan öğretmenlerin sınav hazırlama yeterliklerinin geliştirilmesi amacıyla belirli aralıklarla düzenlenen sertifika programlarına katılımının teşvik edilmesi, bu eğitimlerden faydalanmalarının sağlanması ve ilgili sertifikaya sahip olmayanların soru hazırlama sürecinde yer almaması büyük önem taşımaktadır. Ayrıca her bir Türkçe öğretim merkezi, kendi bünyesinde ölçme değerlendirme uzmanlarıyla iş birliği yaparak sınav sorularının geçerlilik ve güvenilirlik analizlerini gerçekleştirmeli, bu sayede sınavların bilimsel niteliği güçlendirilmelidir. Sınav hazırlık süreçlerinde içeriğin çeşitlendirilmesi, özellikle dil seviyesine uygun metinlerin ve soru tiplerinin kullanılması da oldukça önemlidir. Soruların zorluk derecesinin öğrenenlerin seviyesine uygun şekilde belirlenmesi ve çeşitlendirilmesi, sınavların adil ve nitelikli olmasına katkıda bulunacaktır. Bununla birlikte sınav metnelerinin titizlikle seçilerek öğrenenlerin seviyelerine uygunluğunun sağlanması, sınav sonuçlarının güvenilirliğini artıracaktır. Son olarak sınavların standardizasyonu için ortak bir sınav havuzu oluşturulması; bu havuzun da düzenli olarak güncellenmesi ve sürekli iyileştirilmesi, yapılması gerekenler arasındadır.

Sınav Uygulama Süreçlerinin Standartlaştırılması

Sınav uygulama süreçlerinde karşılaşılan sorunlar arasında sınavların süresi, yönergelerin açıklığı, teknik düzenleme problemleri ve organizasyonel aksaklıklar dikkat çekmektedir. Bu süreçlerin iyileştirilmesi için sınav yönergelerinin açık ve anlaşılır hâle getirilmesi, sınav süresinin öğrencilerin seviyelerine uygun olarak planlanması gerekmektedir. Dinleme sınavlarındaki ses kalitesi, teknik ekipman kullanımı, düşünme süresi ve soruların dinleme öncesinde öğrenenlere okutulup okutulmayacağı gibi unsurların netleştirilmesi ve tüm uygulama süreçlerinin standart hâle getirilmesi büyük önem taşımaktadır. Bunların yanı sıra konuşma sınavlarında daha doğal bir iletişim ortamının oluşturulması ve sınavların diyalog, karşılıklı konuşma ve monolog gibi farklı formatlarla zenginleştirilmesi kritik önemdedir. Öğrenenlerin sınav sırasında kendilerini daha rahat hissetmeleri için sınav ortamının stres faktörlerinden arındırılması ve organizasyonel aksaklıkların giderilmesi de önemli bir adım olacaktır. Ayrıca sınav komisyonlarının tarafsız ve dengeli bir şekilde oluşturulması da uygulama süreçlerindeki sorunları azaltarak daha adil bir sınav ortamı sağlayacaktır.

Değerlendirme Süreçlerinin Objektifliğinin Sağlanması

Değerlendirme süreçlerinde tespit edilen en önemli sorunlardan biri, puanlama standartlarının belirlenmemesi ve sınavların objektiflikten uzak bir şekilde değerlendirilmesidir. Bu durumu iyileştirmek amacıyla her dil becerisi için ortak bir puanlama anahtarı kullanılmalı ve öğretmenler arasında değerlendirme süreçlerinin standart hâle getirilmesi sağlanmalıdır. Özellikle yazma ve konuşma sınavlarında değerlendirme ölçütlerinin açık ve net bir biçimde belirlenmesi, puanlamaların ise iki ya da daha fazla öğretici tarafından bağımsız olarak yapılması, sınav sonuçlarının güvenilirliğini artıracaktır. Bu süreçte dereceli puanlama anahtarlarının kullanılması, sınav sonuçlarının daha tutarlı olmasını sağlayacak bir diğer önemli adımdır. Ayrıca öğretmenlerin bu konuda gerekli eğitimi almalarının ve bu standartlara uygun hareket etmelerinin teşvik edilmesi önem taşımaktadır. Konuşma sınavlarında öğretici ve öğrenci arasındaki kişisel tanışıklık nedeniyle oluşabilecek yanlı değerlendirmelerin önüne geçmek için ise sınav komisyonlarının tarafsızlığı sağlayacak biçimde kurularak öğretmenlerin dersine girmedikleri kişileri değerlendirmeleri gerekmektedir. Bu sayede sınav değerlendirme süreçlerinde hem objektiflik hem de adalet sağlanarak sınavların genel kalitesi yükseltilebilecektir.

Sınavların Geçerliliğini Artıracak Adımların Atılması

Türkiye’de TÖMER’ler arasında sınavların standardize edilmemesi ve kurumların kendi sınavlarını hazırlaması, sınavların geçerliliğini olumsuz etkilemektedir. Geçerlilik sorunlarının çözümü için sınavların ortak bir standarda dayalı olarak hazırlanması ve her kurumun kendi sınavını oluşturma pratiğinin en azından sertifika (yeterlik) sınavları özelinde sonlandırılması gerekmektedir. Bu bağlamda Türkçe öğretim merkezleri arasında sınav eş değerliğini sağlamak amacıyla ulusal çapta geçerliliği olan standart bir sınav sistemi geliştirilmelidir. Bu sınavlar, pilot uygulamalarla test edilmeli ve sonuçları bilimsel geçerlilik analizleriyle desteklenmelidir. Bununla birlikte sertifikaların ulusal ve uluslararası düzeyde kabul edilebilirliğini sağlamak için kurumlar arası koordinasyon güçlendirilmelidir. Burada ÖSYM’nin bu konuyla ilgili çalışmaları devam ettiğini belirtmekte fayda vardır. Yine 2024 yılı içerisinde kurulan Dil Öğrenim/Hazırlık Merkezleri Değerlendirme ve Akreditasyon Derneğinin (DÖDAK) Türkçe öğretim merkezlerinin akreditasyonu sürecinde sınavların genel kalitesinin yükselmesine ve geçerliliğinin artmasına dolaylı olarak katkı sağlayacağı söylenebilir.

Etik Kurul İzni

Bu araştırma için gerek duyulan etik kurul onayı, Bartın Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu tarafından 2023-SBB-0875 protokol koduyla 20.12.2023 tarihinde verilmiştir. Araştırma süresince gerekli tüm bilim ve yayın etiği kurallarına uyulmuştur.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Çıkar Çatışması

Bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması yoktur.

Yazar Katkı Oranı

Bu çalışma tek yazarlıdır. Yazar; çalışmada başka bir yazarın katkısı olmadığını, çalışmanın son hâlini okuduğunu ve onayladığını beyan etmektedir.

Destek/Finansman Bilgileri

Bu araştırma kapsamında herhangi bir finansal destek alınmamıştır.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı

Yazma yardımı için yapay zekâ araçlarından yararlanılmamıştır.

Kaynakça

- [1] Avrupa Konseyi (2001). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni: Öğrenme, öğretme, değerlendirme*. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- [2] Avrupa Konseyi (2021). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni: Öğrenme, öğretme ve değerlendirme – tamamlayıcı cilt*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- [3] Baker, C., Wuest, J., & Stern, P. N. (1992). Method slurring: the grounded theory/phenomenology example. *Journal of Advanced Nursing*, 17(11), 1355-1360.
- [4] Başar, U. ve Boylu, E. (2016). Türkçe öğretim merkezlerinin güncel durumu ve standartlaştırılması üzerine. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(24), 309-324.

- [5] Biçer, N. (2017). Yabancılara Türkçe öğretimi alanında yayınlanan makaleler üzerine bir analiz çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27, 236-247.
- [6] Boylu, E. (2019). *Yabancılara Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme uygulamaları ve standart oluşturma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. Çanakkale.
- [7] Creswell, J. W. (2020). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (Çev. Ed.: M. Bütün & S. B. Demir). Siyasal Kitabevi.
- [8] Çavuşoğlu, R. ve Işık, A. D. (2021). Türkçe öğretim merkezlerinin (TÖMER) ölçme ve değerlendirme süreçleri. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 6(2), 291-315.
- [9] Çiftçi, Ö. ve Coşkun, H. (2017). Yabancılara Türkçe öğretimi alanında yapılan çalışmaların farklı değişkenlere göre tasnifi. *International Journal of Language Academy*, 5(4), 205-214.
- [10] Durmuş, M. (2013). Türkçenin yabancılara öğretimi: sorunlar, çözüm önerileri ve yabancılara Türkçe öğretiminin geleceğiyle ilgili görüşler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı, 207-228.
- [11] Erdil, M. (2018). Türkiye Cumhuriyeti Yükseköğretim Kuruluna bağlı 209 üniversitede yabancılara Türkçe öğretimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(60), 93-112.
- [12] Fraenkel, R. J., & Wallen, E. N. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7th edition). McGraw-Hills.
- [13] Gedik, E. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Arel Üniversitesi. İstanbul.
- [14] Işıkoğlu, M. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe kullanılan yeterli sınavlarının madde yazımı bakımından incelenmesi (Mersin ve Sakarya Üniversitesi örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi. Erzurum.
- [15] İltar, L. ve Karataş, A. G. (2022). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan C1 sınavlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 108-121

- [16] Karagöl, E. (2020). Proficiency exams in teaching Turkish as a foreign language in TÖMER (Turkish and foreign languages research and application centers). *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(2), 930-947.
- [17] Memiş, M. (2019). Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin okuduğunu anlama yeterliklerinin eş değeri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 253-265.
- [18] Memiş, M. (2021). *Yabancılara Türkçe öğretiminin güncel sorunları*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- [19] Özdemir, S. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmeye yönelik araştırmaların eğilimleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 537-559.
- [20] Özdemir, S. ve Eke, H. (2023). Yabancılara Türkçe öğretiminde uygulanan A1 ve A2 kur sınavlarının madde yazma ilkeleri açısından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 365-380.
- [21] Özyalçın, K. E. ve Kana, F. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin metin altı soru yazma becerileri üzerine bir değerlendirme. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 488-506.
- [22] Patton, M. (2014) *Qualitative research and evaluation methods* (4th edition). Sage, Thousand Oaks.
- [23] Rose, P., Beeby, J., & Parker, D. (1995). Academic rigour in the lived experience of researchers using phenomenological methods in nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 21(6), 1123-1129.
- [24] Sertdemir, E. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan Türkçe yeterlik sınavlarının yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. Çanakkale.
- [25] Starks, H., & Trinidad, S. B. (2007). Choose your method: a comparison of phenomenology, discourse analysis, and grounded theory. *Qualitative Health Research*, 17(10), 1372-1380.
- [26] Tok, A. (2015). *Divan-ı Lüğati't Türk'te yer alan yabancılara Türkçe öğretimi unsurları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Başkent Üniversitesi. Ankara.
- [27] Türkben, T. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapı-

lan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2464-2479.

[28] Ustabulut, M. Y. ve Kara, M. (2019). Yansıtıcı düşünme becerileri eğitiminin yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecinin gelişimine etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(27), 122-146.

[29] Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Assessment and evaluation practices in teaching Turkish as a foreign/second language, similar to those in the teaching processes of other languages, stand out as one of the most critical elements of the language teaching/learning process. The exams conducted within this scope not only identify learners' language skills but also allow for their proper guidance according to their language levels and enable the regular monitoring of their language development. The quality and reliability of the assessment tools and exams used in this process are of great importance for accurately evaluating learners' achievements. If Turkish language skills are not measured accurately, learners may be placed in courses that do not match their actual language level when they begin the education process or receive certificates indicating a C1 level despite not genuinely possessing this level. This leads to difficulties in educational activities conducted in Turkish and may even result in failures. When placement and proficiency exams are conducted correctly, all educational activities become more effective, whereas in the opposite scenario, irreparable losses can occur for both institutions and learners. Therefore, the assessment and evaluation process in language teaching is of great importance to ensure that learners' true language proficiencies are revealed.

When examining the studies in the literature, it is observed that research addressing assessment and evaluation problems in the field of teaching Turkish to foreigners typically focuses on a single topic within a narrow scope and aims to identify issues within this framework. However, there is no research that approaches the assessment and evaluation problems in teaching Turkish to foreigners from a holistic perspective and deeply examines the multidimensional problems encountered in this process based on the experiences of both instructors and field experts. This significant

gap highlights the need for more comprehensive and large-scale studies aimed at systematically presenting existing problems and developing effective solutions. In this context, this study aims to contribute to the academic literature by evaluating the fundamental issues in the assessment and evaluation processes of teaching Turkish to foreigners from a multidimensional perspective and by developing concrete recommendations for stakeholders in the field. Accordingly, the research was conducted to identify the assessment and evaluation problems encountered in the process of teaching Turkish to foreigners based on the experiences of those who prepare and administer exams. Within this framework, the main research question of the study was determined as: “What are the problems related to the exams applied in the field of teaching Turkish to foreigners?”

This study was modeled using the phenomenological design, one of the qualitative research methods. In phenomenological research, the study group must be purposefully selected from individuals with relevant experience. The literature indicates that phenomenological studies can typically be conducted with participants ranging from 1 to 10 people and that the number of participants should not exceed 10 to obtain the most valid results without repetition. In this context, the criterion sampling method was used to determine the study group for this research. The group was composed of 10 instructors who met the criteria of having at least 10 years of experience in the field of teaching Turkish to foreigners and having prepared, administered, and evaluated exams in this field, and who agreed to participate in the study. The data were collected through interviews with those who consented to participate, and the obtained data were interpreted by integrating the researcher’s field observations. The interviews conducted within the scope of the research were concluded when the information obtained began to repeat.

As a result of the conducted interviews and analyses, four main themes regarding the problems in the assessment and evaluation process in teaching Turkish to foreigners were identified. These themes pertain to the preparation, administration, evaluation, and validity of exams. An examination of the data reveals that a total of 273 different opinions related to assessment and evaluation issues were expressed, and these opinions were grouped under four main themes and 16 sub-themes. Accordingly, the average number of problem statements reported by the study group of 10 participants regarding assessment and evaluation was 27.3. The order of the main

themes from the most frequently reported to the least was: “preparation > evaluation > administration > validity.” The preparation theme consists of five sub-themes: “general, listening, reading, speaking, and writing”; the evaluation theme includes three sub-themes: “general, speaking, and writing”; the administration theme comprises four sub-themes: “general, listening, reading, speaking, and writing”; and the validity theme is made up of three sub-themes: “related to institutions, related to exams, and related to exam preparers.” Under these main and sub-themes, a total of 79 different codes were identified, as detailed below. The ratio of the participants’ opinions transforming into common codes was 3.45.

The results reveal that one of the most significant issues encountered in teaching Turkish to foreigners is found in the exam preparation processes. Within the main theme of exam preparation, general issues, and deficiencies noted in listening, reading, speaking, and writing are highlighted as the most prominent factors that diminish the quality of assessment and evaluation processes. Administration issues stand out as the third most significant problem area, following exam preparation and evaluation issues. The findings indicate various shortcomings in the administration processes. In particular, deficiencies were identified in the planning of exam durations, ensuring exam security, and providing clear instructions. Evaluation issues emerged as the second most frequently reported main theme related to the exams conducted in the process of teaching Turkish to foreigners. Interviews and analyses showed significant shortcomings in the evaluation processes of the exams. General issues in this context include the lack of scoring standards, the presence of bias in evaluations, the failure to clarify the minimum scores required for language skills, and the absence of common rubric forms. Although validity issues were reported as the least problematic theme among those identified in this research, they still contained significant deficiencies. The findings indicate that validity issues are especially concentrated on institutions preparing their own exams and ensuring score equivalence. The inability to achieve consistency among institutions and the lack of a common standard for exams negatively impact their validity

Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kullanılan Yedi İklim Türkçe A2 Ders Kitabındaki Okuma-Anlama Etkinliklerine Yönelik Web 2.0 Araçlarıyla Etkileşimli İçerik Üretme¹

Tuğçe KÖMÜR ARSLAN²

Perihan Gülce ÖZKAYA³

Öz

Bu çalışmada; yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Web 2.0 araçları kullanılarak *Yedi İklim A2 Türkçe Ders Kitabı*'ndaki okuma-anlama metinlerine yönelik dijital içerik üretilmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda Web 2.0 araçlarından *Canva*, *Plotagon*, *Chatter Pix* adlı uygulamalar kullanılarak *Yedi İklim A2 Türkçe Ders Kitabı*'ndaki okuma-anlama etkinliklerinden seçilen on beş metin için dijital içerik üretilmiştir. Araştırmanın modelini, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma nesnesi, *Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti A2 Düzeyi Ders Kitabı*'nda bulunan okuma-anlama etkinlikleridir. Araştırmanın çalışma grubunda, söz konusu etkinliklere muadil olarak Web 2.0 araçlarıyla geliştirilen içerikleri değerlendirmek amacıyla görüşüne başvurulmuş Türkçe eğitimi alanında uzman üç akademisyen yer almaktadır. Veriler, araştırma kapsamında doküman analizi tekniğiyle elde edilmiştir. Çalışmada öncelikle *Yedi İklim A2 Türkçe Ders Kitabı*'nda yer alan okuma-anlama etkinlikleri incelenerek Web 2.0 araçlarına uyarlanabilecek on beş etkinlik tespit edilmiştir. Bu etkinlikler; *Canva*, *Plotagon*, *Chatter Pix* adlı Web 2.0 araçları kullanılarak dijital hâle getirilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen etkinliklerin değerlendirilmesine yönelik üç Türkçe eğitimi uzmanının görüşü alınmıştır. Uzman Görüş Formu aracılığıyla alınan görüşler doğrultusunda, araştırma kapsamında geliştirilen etkinliklere son hâli verilmiştir.

¹ Bu çalışma, Doç. Dr. Perihan Gülce ÖZKAYA danışmanlığında gerçekleştirilen "Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kullanılan Yedi İklim Türkçe A2 Ders Kitabındaki Okuma-Anlama Etkinliklerine Yönelik Web 2.0 Araçları ile Etkileşimli İçerik Üretme" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² İngilizce öğretmeni, Mimar Sinan Ortaokulu, tugcekomur60@gmail.com, Orcid ID:0009-0006-1720-0588

³ Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, gozkaya@mu.edu.tr, Orcid ID: 0000-0001-9630-9739.

Kaynak gösterme: Kömür Aslan, T. ve Özkaya, P. G. (2026). Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan Yedi İklim Türkçe A2 Ders Kitabındaki okuma-anlama etkinliklerine yönelik web 2.0 araçlarıyla etkileşimli içerik üretme. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 11(1), 75-112.

Geliş tarihi: 29.04.2025 – Kabul tarihi: 01.11.2025

Doi:10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v011i1003

***Anahtar kelimeler:** Yabancılara Türkçe öğretimi, Yedi İklim Türkçe Öğretimi A2 Düzeyi Ders Kitabı, okuma-anlama etkinlikleri, Web 2.0 araçları.*

Creating Interactive Content with Web 2.0 Tools for the Reading-Comprehension Activities in Yedi İklim Turkish A2 Course Book Used in Teaching Turkish to Foreigners

Abstract

This research aims to produce interactive content for reading-comprehension activities in the Yedi İklim A2 Turkish textbook by using Web 2.0 tools in teaching Turkish as a foreign language. The content was produced for 15 texts selected from the reading-comprehension activities in the Yedi İklim Turkish Teaching A2 level textbook, using Web 2.0 tools such as Canva, Plotagon, and Chatter Pix. Within the scope of the research, document analysis was first conducted. In this regard, the reading comprehension activities in the Yedi İklim A2 level textbook were examined, and activities that could be adapted to Web 2.0 tools were identified. The determined events were digitalized using Canva, Plotagon, and Chatter Pix Web 2.0 tools. The opinions of three Turkish education experts were taken to evaluate the activities created using Web 2.0. Expert opinions were received through a semi-structured interview form developed by the researcher, and the activities developed within the scope of the research were finalized in line with expert opinions.

***Keywords:** Teaching Turkish to foreigners, Yedi İklim Turkish Teaching A2 level textbook, reading-comprehension activities, Web 2.0 tools.*

Giriş

Yabancı dil öğrenimi; değişen ve küreselleşen dünyada, çağa uyum sağlama da önemli bir gereklilik hâline gelmiştir. İletişim teknolojilerinin gelişimi ve uluslararası ilişkilerin yoğunlaşması, farklı kültürler arasındaki etkileşimi artırmıştır. Uluslararası iş birlikleri, kültürel değişim programları, yurt dışı eğitim ve iş olanakları, yabancı dil öğrenmenin önemini artıran etkenler arasındadır. Ayrıca yabancı dil öğrenimi; farklı bakış açıları kazınarak kültürel çeşitliliğe saygı duymayı ve kültürel farkındalığı arttırmayı teşvik eder. Yabancı dil sayesinde insanlar farklı kültürlerden insanlarla iletişim kurabilirler ve bu da çağdaşlığın bir göstergesi hâline gelir (Tıraşoğlu, 2019). Tüm bu sebeplerle yabancı dil öğrenmek, günümüzde bireylerin yaşamının bir parçası hâline gelmiştir.

Küreselleşmeyle birlikte uluslararası düzeyde dil öğrenme amaçları ve gereksinimleri önemli ölçüde değişmiştir. Bu değişim sonucunda bireyler için “çok dillilik” bir tercih olmaktan çıkıp zorunluluk hâline gelmiştir. Bu gereksinim doğrultusunda tüm diller için ortak standartlar oluşturma amacıyla hazırlanan Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM); dil öğretiminde öğrenme, öğretme ve değerlendirme süreçlerinin nasıl yapılandırılması gerektiğini ayrıntılı biçimde açıklamaktadır. Ayrıca bu metinde, öğrenme sürecinin her aşamasında kazanımların ölçülebilmesi amacıyla dil öğrencilerinin hangi aşamada hangi yeterlik düzeyine ulaşmaları gerektiği de açıkça tanımlanmıştır (CEFR, 2020). D-AOBM’nin belirlediği ölçütler; dil öğrenme sürecindeki karmaşık yapıyı basitleştirerek öğrenme hedeflerini somutlaştırmakta, dil becerilerini A, B ve C olmak üzere üç temel aşamada sınıflandırarak ölçme ve sertifikalandırmada uluslararası bir ortaklık sağlamaktadır.

Bu standart çerçeveye dayalı olarak farklı araştırmacılar, dil düzeylerine göre ölçme-değerlendirme uygulamalarına ilişkin önerilerde bulunmuştur. Uzun (2019), yabancı dil öğrenen bireylerin D-AOBM’de tanımlanan dil seviyelerinden (A1-Giriş, A2-Başlangıç, B1-Orta, B2-İleri, C1-Yeterlik, C2-Üst Düzey) hangisine ait olduklarını öz değerlendirme kontrol listesinde yer alan dil betimleyicileri aracılığıyla belirleyebileceklerini vurgulamıştır. Civelek (2015) ise ölçme-değerlendirme süreçlerinde dil seviyelerine göre farklı yaklaşımlar benimsenmesi gerektiğini belirterek temel düzeylerde (A1-A2) somut konular ve temel anlam ilişkilerine; orta ve ileri düzeylerde (B1-B2 ve C1-C2) ise soyut, akademik ve kültürel öğelere (mecaz, terim, deyim ve atasözleri vb.) odaklanmanın daha uygun ol-

duğunu ifade etmiştir. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi gereksinimi seyahat, eğitim-öğretim, iş gücü, ekonomi, kültürel değişim gibi sebeplerle hızla artmakta ve Türkçe öğrenmek isteyen kişi sayısı gün geçtikçe çoğalmaktadır. Türkçe, eklemeli bir dil olarak günümüzde birçok ülkede konuşulmakta olup köklü bir tarihe sahiptir. Türk dilinin geçmişi, milattan öncesine kadar uzanmaktadır. UNESCO'nun verilerine göre Türkçe, dünya genelinde en çok konuşulan diller arasında 17. sırada yer almaktadır ve yaklaşık 90 milyon kişi tarafından kullanılmaktadır (Wikipedia, 2024). Bu sıralama, Türkçenin geniş bir coğrafyada ve farklı topluluklar arasında yaygın olarak kullanıldığını göstermektedir (Göçer vd., 2012). Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinin günümüz küresel dünya şartlarında tüm bu sebeplerden dolayı önemli olduğunu söylemek doğru olacaktır.

Yabancılara Türkçe öğretiminde dilin işlevsel olarak öğrenilmesi ve iletişimi kolaylaştırması amaçlanmaktadır. Bu sebeple dil becerilerinin, öğrencilerin günlük hayatta etkin bir şekilde kullanabilmelerine olanak sağlayacak şekilde geliştirilmesi gerekir. Ancak öğrenciler için yabancı bir dilde yazılmış metinleri anlamak zor olabilir. Özellikle yabancı dil öğrenen bireyler için okuma-anlama metinlerinin ilgi çekici, öğrenmeyi kolaylaştırıcı nitelikte olması büyük önem taşımaktadır. Yabancılara Türkçe öğretiminde okuma becerisinin geliştirilmesi; dilin anlaşılması, kültürel farkındalık, öğrenme sürecinin desteklenmesi, diğer temel dil becerilerinin gelişimi ve sınavlara hazırlık gibi birçok açıdan büyük önem taşır. Bu nedenle öğretim programları ve materyallerinin geliştirilmesinde okuma becerisine önem verilmesi gerekmektedir. Okuma-anlama metinleriyle yapılan etkinliklerin diğer dil becerilerini de geliştirdiği düşünüldüğünde bu metinlerin öğrenmeyi kolaylaştıracak ve kalıcı hâle getirecek şekilde tasarlanması önemlidir. Bunun için metinlerin farklı duyulara hitap etmesi ve öğrenciyle etkileşime fırsat vermesi gerekir.

Okuma-anlama metinlerine ulaşılacak temel kaynak, ders kitaplarıdır. Diğer tüm dillerin öğretiminde olduğu gibi Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde de kullanılan ders kitaplarının seçimi çok önemlidir. Ana dil öğretiminde kullanılan ders kitaplarında olduğu gibi Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de kullanılan ders kitaplarının dört temel beceriyi geliştirecek nitelikte olması gerekmektedir. Tok (2012), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan kitap ve diğer materyallerin amacının dört temel dil becerisini geliştirmek ve bu becerilere ilişkin kazanımları öğrencilere kazandırmak olduğunu belirtmiştir. Dinleme/izleme, yazma ve

konuşma becerilerinin gelişmesini sağlayan en önemli beceri, okumadır. Ders kitaplarında bulunan okuma metinleri, diğer becerilere hem öncülük eder hem de onların temelini oluşturur. İltar'ın (2018) da belirttiği gibi dinleme/izleme, konuşma ve yazma becerileri okuma metninin etrafında şekillenen becerilerdir. Okuma becerileri aynı zamanda anlama becerilerini de geliştirir. Türkçe öğretim setleri incelendiği zaman okuma-anlama etkinliklerinin diğer etkinliklerden daha fazla olduğu görülür. Korkmaz (2018), Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan *Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti ve İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti*'ndeki okuma-dinleme etkinliklerinin sayı bakımından birbirinden farklı olduğunu, *Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti*'nde yer alan okuma metinlerinin dinleme metinlerinden %150 daha fazla; *İstanbul Yabancılar için Türkçe Öğretim Seti*'nde yer alan okuma metinlerinin dinleme metinlerinden %45 oranında daha fazla olduğunu belirtmiştir. Bu sebeple okuma-anlama metinlerinin özenle seçilmesi gerekmektedir. Gün ve Şimşek (2017), eğitim-öğretim sürecinde aktif katılımın sağlanabilmesi için yabancı öğrencilerin Türkçe okuma becerilerini geliştirmede kullanılacak okuma metinlerinin, öğrencilerden elde edilen geri bildirimler doğrultusunda seçilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu sayede okuma materyallerinin sürekli olarak güncel ihtiyaçlara uygun olabileceğini ifade etmiştir. Ayrıca ders kitapları dört temel dil becerisinin geliştirilmesine katkı sağlamakla birlikte öğrencilerin söz varlığı gelişimi üzerinde de etkilidir. Tüfekçioğlu'nun (2020) da belirttiği gibi ders kitaplarında ve derslerdeki etkinliklerde söz varlığı çalışmalarına yer vermek, yabancılara Türkçe öğretiminde büyük önem arz etmektedir. Bunu sağlamanın en geçerli yolu da ders kitaplarındaki okuma-anlama metinlerinin öğrencilerin söz varlığını geliştirecek nitelikte olmasıdır. Ancak dil öğretiminde sadece ders kitaplarının yeterli olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin dil becerilerinin gelişimi için etkileşimli ve eğlenceli uygulamalara ihtiyaç vardır. Her ne kadar ders kitapları eğitimde temel kaynak olma işlevini sürdürse de teknolojiye ilerlemeler sınıf içi ve dışı ortamlarda görsel ve işitsel nitelikteki teknolojik materyallerin kullanımını kaçınılmaz hâle getirmiştir (Boylu ve Başar, 2015). Bu da etkileşimli içerik oluşturma, paylaşma ve tartışma gibi faaliyetler yapmaya olanak sağlayan Web 2.0 araçlarının dil öğretiminde kullanılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Web 2.0 araçları, bilgisayar programlama dillerini bilmek zorunda olmayan ancak belirli bir bilgisayar kullanma becerisine sahip olan kullanıcıların çevrim içi ortamlarda içerik oluşturabileceği ve paylaşabileceği uygulamalardır (Mete ve Batıbay, 2019: 1033). Bu

araçlar, internet üzerinde kolayca erişilebilir ve genellikle kullanıcı dostu arayüzlere sahiptir. Böylece kullanıcılar, içerik oluştururken teknik bilgi gereksinimini en aza indirirler. Web 2.0 araçlarının birçok avantajı bulunmaktadır ve bu avantajlar, eğitim-öğretim sürecinde hem eğiticiler hem de öğrenciler için zengin ortamlar sağlamaktadır. Web 2.0 araçları, Yaşar-Sağlık ve Yıldız'ın (2021) belirttiği gibi, özel içerikler oluşturabilme, içeriğe müdahale edebilme ve içeriği denetleyebilme gibi kendine özgü özelliklere sahiptir. Bu özellikler, farklı alanlarda çeşitli içeriklerin oluşturulmasına uygun bir ortam sağlar. Web 2.0 araçlarının öğrencilerin dil becerilerinin gelişimine, söz varlığının artmasına, dile yönelik tutumlarına katkı sağladığına yönelik birçok araştırma mevcuttur (Coşkun, 2022; Kaygusuz, 2024; Keskin, 2021; Kolcubaşı, 2023; Kurtoğlu, 2021; Mertçe, 2023). Karayazgan (2022), Sturm vd. (2009), Tekin (2021), Wang ve Vasquez (2012), Warschauer ve Grimes (2007) gibi araştırmacılar, Web 2.0 teknolojilerinin yabancı dil öğretiminde de olumlu etkileri olduğunu vurgulamışlardır. Sevim (2022), dil öğrenme sürecinin uzun bir süreç olduğunu ifade ederek bu süreçte bireylerin öğrenme ortamına birden fazla duyu organıyla katılmalarının ve süreçten zevk almalarının dil öğretimindeki başarıyı arttıracaklarını belirtmiştir. Bu nedenle etkileşimi güçlendirdiği ve çoklu duyuya hitap eden etkinlikler oluşturmayı kolaylaştırdığı için 21. yüzyılda teknolojik araç ve gereçlerden yararlanmanın gerekli olduğu görülmektedir. Bunun bir yolu da dil öğretiminde Web 2.0 araçlarının aktif bir şekilde kullanımınıdır.

Alan yazını incelendiğinde yabancılara Türkçe öğretiminde Web 2.0 araçlarından yararlanan farklı araştırmaların olduğu görülmektedir (Baş ve Turhan, 2017; Göker ve İnce, 2019; Gün, 2015; Selvi, 2022; Tıraşoğlu, 2019). Ancak yabancılara Türkçe öğretiminde *Canva*, *Plotagon* ve *Chatter Pix* adlı Web 2.0 araçları kullanılarak okuma-anlama etkinliklerine dijital içerik üreten bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu araştırmanın amacı, *Yedi İklim A2 Türkçe Ders Kitabı*'ndaki okuma-anlama metinleri için *Canva*, *Plotagon* ve *ChatterPix* adlı Web 2.0 araçlarını kullanarak içerik üretmektir. Araştırmada; *Canva*, *Plotagon*, *Chatter Pix* adlı Web 2.0 araçlarıyla geliştirilen dijital içeriklerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan *Yedi İklim A2 Düzeyi Ders Kitabı*'ndaki okuma-anlama etkinliklerine uygunluğu belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma kapsamında okuma-anlama etkinliklerine yönelik üretilen dijital içeriklerin araştırmacılara ve Türkçe öğreticilerine örnek teşkil edeceği, bu yönüyle alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın alt amaçları şunlardır:

1. *Yedi İklim Türkçe Öğretimi A2 Düzeyi Ders Kitabı*'ndaki okuma-anlama etkinlikleri için uygun Web 2.0 araçlarını belirlemek.
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma-anlama etkinliklerinin *Canva* adlı Web 2.0 aracıyla nasıl tasarlanabileceğini ortaya koymak.
3. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma-anlama etkinliklerinin *Plotagon* adlı Web 2.0 aracıyla nasıl tasarlanabileceğini ortaya koymak.
4. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma-anlama etkinliklerinin *ChatterPix* adlı Web 2.0 aracıyla nasıl tasarlanabileceğini ortaya koymak.
5. Web 2.0 araçlarıyla geliştirilen okuma-anlama etkinliklerinin değerlendirilmesine ilişkin uzman görüşlerini belirlemek.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmanın modelini nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması oluşturmaktadır. Durum çalışması, araştırmacının bir durum veya durumlar hakkında detaylı ve derinlemesine inceleme yaptığı çalışmaları içerir (Büyüköztürk vd., 2020). Bu çalışmalarda bilgi toplamak için gözlemler, görüşmeler ve dokümanlar gibi çeşitli bilgi kaynaklarından faydalanılarak durum ayrıntılı bir şekilde betimlenir (Creswell, 2021). Söz konusu yöntem, araştırmacının analitik bir yaklaşımla durumu anlamasına ve yorumlamasına olanak tanır.

Bu çalışmada, *Yedi İklim Türkçe Öğretimi A2 Düzeyi Ders Kitabı*'ndaki okuma-anlama etkinliklerinin incelenme ve bu etkinliklerin Web 2.0 araçlarıyla yeniden yapılandırılma durumu ele alınmıştır. Belirli bir durumu kendi bağlamı içinde bütüncül olarak incelemeyi amaçlayan bu yapı (Yıldırım & Şimşek, 2021), çalışmayı durum çalışması niteliğine kavuşturmuştur. Araştırmada, mevcut ders kitabındaki okuma-anlama etkinlikleri, doküman analizi yoluyla incelenmiş; ardından bu etkinliklerin muadilleri Web 2.0 araçları (*Canva*, *Plotagon* ve *ChatterPix*) kullanılarak geliştirilmiş ve geliştirilen etkinliklere ilişkin uzman görüşleri alınmıştır. Dolayısıyla araştırma, bir öğretim materyalinin dijital araçlar aracılığıyla yeniden tasarlandığı ve bu sürecin çok yönlü biçimde değerlendirildiği bir uygulama temelli durum çalışması olarak yapılandırılmıştır.

Çalışma Nesnesi / Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma nesnesi, *Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti A2 Düzeyi Ders Kitabı*'nda bulunan okuma-anlama etkinleridir. Çalışma grubunu ise söz konusu kitapta yer alan okuma-anlama etkinliklerine muadil olarak Web 2.0 araçları kullanılarak geliştirilen etkinliklerinin değerlendirilmesi-ne yönelik görüşü alınan Türkçe eğitimi alanında uzman üç akademisyen oluşturmaktadır.

Yabancılara Türkçe öğretiminde Web 2.0 araçları kullanılarak A2 düzeyi okuma-anlama etkinliklerinin geliştirilmesinin amaçlandığı bu çalışmada, çalışma nesnesi seçiminde *Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti A2 Düzeyi Ders Kitabı*'nda yer alan okuma-anlama etkinliklerinin incelenmesi ölçüt olarak belirlenmiştir. *Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti A2 Düzeyi Ders Kitabı*'ndan belirlenen ve Web 2.0 araçları kullanılarak dijitalleştirilen etkinliklerin değerlendirilmesinde ise görüşüne başvurulmuş akademisyenlerin yabancılara Türkçe öğretimi alanında uzman olmaları ve bu alanda öğretim deneyimine sahip olmaları dikkate alınan ölçütlerdir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları şunlardır:

Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti A2 Düzeyi Ders Kitabı; Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan *Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti*, kültür merkezlerinde, iş birliği içinde bulunan Türkoloji bölümlerinde ve yurt içindeki Türkçe öğretim merkezlerinde (TÖMER) kullanılmaktadır. Türkçe Eğitim Müdürlüğü bünyesinde geliştirilen bu set; ders kitabı, çalışma kitabı, öğretmen kılavuz kitapçığı ve ses CD'sinden oluşmakta olup D-AOBM'de yer alan temel yaşam alanları dikkate alınarak hazırlanmıştır. Araştırma kapsamında incelenen *Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti A2 Düzeyi Ders Kitabı*'nda toplam sekiz ünite yer almaktadır. “Zaman-Mekân”, “Sağlıklı Yaşam”, “Sosyal Etkinlikler”, “Güzel Ülkem”, “Üretimden Tüketime”, “Duygular”, “Teknoloji ve İletişim”, “İnsan ve Toplum” adlı ünitelerin her birinde Web 2.0 araçlarını kullanarak dijital içerik üretilebilecek üçer okuma-anlama metni; toplamda ise yirmi dört adet okuma-anlama metni bulunmaktadır.

Dijital içerik üretmede kullanılan Web 2.0 araçları; *Canva*, *Plotagon*, *Chatter Pix*'tir. Araştırma kapsamında kullanılan Web 2.0 araçlarından biri olan Canva; kullanıcılarının sosyal medya grafikleri, sunumları, posterleri, afişleri ve diğer görsel içerikleri oluşturmasına olanak tanıyan, çevrim içi

ve mobil olarak kullanılabilen bir grafik tasarım platformudur (Wikipedia, 2024). Kullanıcılar, bu platformdaki milyonlarca resim, yazı tipi, şablon ve illüstrasyon gibi içeriklere erişebilir ve bunları kendi tasarımlarında kullanabilirler. Canva adlı Web 2.0 aracını kullanmak için internet adresine girerek hesap oluşturmak gerekmektedir. Üyelik oluştururken yalnızca e-posta adresi ve bir şifre belirlemek yeterlidir. Kullanıcının mevcut bir Facebook hesabı bulunması durumunda platforma erişim daha hızlı ve kolay bir şekilde gerçekleştirilebilmektedir. Canva adlı Web 2.0 aracı herkes için ücretsiz olarak sunulmaktadır; ancak ayrıcalıklı (premium) özelliklere erişebilmek ve profesyonel nitelikte tasarım ile içerik üretim süreçlerini kolaylaştırmak için Canva Pro aboneliği kapsamında ücretli üyelik gerekmektedir. Bu çalışmada araştırmacı tarafından oluşturulan on beş dijital içeriğin yedi tanesinde Canva adlı Web 2.0 aracı kullanılmıştır. Canva adlı Web 2.0 aracında karikatür, afiş ve mektup tasarımı yapılmıştır.

Web 2.0 araçlarından bir diğeri olan Plotagon, dünyaca ünlü pratik ve kolay kullanımlı 3D animasyon videolu içerik hazırlama sistemidir (Maden, 2020). Herkes için her zaman ücretsiz olan bu uygulama hem web ortamında hem de mobil cihazlarda kullanılabilir. Animasyon çalışmalarında kullanılacak karakterlerin oluşturulmasına olanak sağlayan bu uygulamada çeşitli sahneler, ücretsiz olarak kullanılabilir. Bazı sahneler, ücretlidir ve kullanılmak istendiğinde aylık belli bir ücretle edinilebilir. Aynı zamanda animasyon hazırlanırken oluşturulan karakterlere jest ve mimikler de eklenebilmektedir. Çalışmada üretilen on beş çalışmanın sekiz tanesi için Plotagon adlı Web 2.0 aracı kullanılmıştır. Bu araçta kısıtlı ücretsiz sahne imkânı olduğundan kitaptaki okuma metinleri, araştırmacı tarafından sahnelere uygun şekilde uyarlanmıştır.

Diğer Web 2.0 aracı olan Chatter Pix ise basit anlamda konuşan resimler demektir. Herhangi bir görsel uygulama üzerinden ağız çizip görselin seslendirmesine olanak sağlayan bir uygulamadır (Kılıç, 2020). Web ortamında ve mobilde kullanılabilen bu uygulama, herkes için her zaman ücretsizdir. Görseli seçtikten sonra ağız çizimi yapılır ve kayıt tuşuna basılır. Seslendirme için verilen süre maksimum otuz saniyedir. Bu çalışmada, on beş dijital içerikten beş tanesi Chatter Pix adlı Web 2.0 aracıyla oluşturulmuştur.

Uzman Görüş Formu; araştırma kapsamında *Canva*, *Plotagon*, *Chatter Pix* adlı Web 2.0 araçları kullanılarak geliştirilen dijital içeriklerin değer-

lendirilmesi amacıyla kullanılmış olup araştırmacı tarafından öncelikle on soruluk bir taslak form olarak tasarlanmıştır. Bu taslak form, üç Türkçe eğitimi uzmanının görüşüne sunulmuş; uzmanlardan gelen dönüt doğrultusunda formda bazı ifadelerde düzeltmeler yapılmış ve soru sayısı, altıya düşürülmüştür. Formun son hâlinde yer alan sorular, aşağıda sunulmuştur:

1. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Canva Web 2.0 aracı ile oluşturulan etkinliklerin Yedi İklim Türkçe Öğretimi A2 düzeyi ders kitabındaki ilgili üniteye yer alan kazanımlara uygun olduğunu düşünüyor musunuz?
2. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Plotagon Web 2.0 aracı ile oluşturulan etkinliklerin Yedi İklim Türkçe Öğretimi A2 düzeyi ders kitabındaki ilgili üniteye yer alan kazanımlara uygun olduğunu düşünüyor musunuz?
3. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Chatter Pix Web 2.0 aracı ile oluşturulan etkinliklerin Yedi İklim Türkçe Öğretimi A2 düzeyi ders kitabındaki ilgili üniteye yer alan kazanımlara uygun olduğunu düşünüyor musunuz?
4. Yedi İklim Türkçe Öğretimi A2 düzeyi ders kitabındaki etkinliklere yönelik Web 2.0 araçları kullanarak oluşturulan dijital içeriklerin güçlü yanları (tasarım, işlevsellik, vb.) nelerdir?
5. Yedi İklim Türkçe Öğretimi A2 düzeyi ders kitabındaki etkinliklere yönelik Web 2.0 araçları kullanarak oluşturulan dijital içeriklerin zayıf yanları nelerdir?
6. Yedi İklim Türkçe Öğretimi A2 düzeyi ders kitabındaki etkinliklere yönelik Web 2.0 araçları kullanılarak oluşturulan dijital içeriklerin daha etkili hâle gelmesi için önerileriniz nelerdir?

Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında ilk olarak doküman incelemesi yapılmıştır. Sak vd. (2021: 228), doküman analizini “araştırma verilerinin birincil kaynağı olan çeşitli belgelerin toplanması, incelenmesi, sorgulanması ve analiz edilmesi süreci” olarak tanımlamıştır. Bu doğrultuda *Yedi İklim Türkçe Öğretimi Seti A2 Düzeyi Ders Kitabı*’nda yer alan okuma-anlama etkinlikleri incelenerek Web 2.0 araçlarına uyarlanabilecek etkinlikler tespit edilmiştir. Bu etkinlikler; Canva, Plotagon, Chatter Pix adlı Web 2.0 araçları kullanılarak dijital hâle getirilmiştir. Web 2.0 araçları kullanılarak oluşturulan etkinliklerin değerlendirilmesine yönelik Türkçe eğitimi alanında uzman üç

akademisyenin görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri, araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmacı tarafından erişim sağlanan Türkçe eğitimi uzmanı akademisyenlere uzman görüş formları e-posta yoluyla ulaştırılmıştır. Çalışmanın amacı ve kapsamına, gönüllülük esasına dayalı olduğuna, verilerin ve katılımcıların isimlerinin gizli tutulacağına ilişkin bilgilendirme, formun başlangıcına eklenen bilgilendirilmiş onam metni aracılığıyla sunulmuştur. Uzmanlardan gelen görüşler araştırmaya U1, U2, U3 kodlarıyla yansıtılmıştır. Türkçe eğitimi uzmanlarından alınan görüşler doğrultusunda araştırma kapsamında geliştirilen etkinliklere son hâli verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler, betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Karataş'ın (2015) da ifade ettiği gibi betimsel analiz, verilerin düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde doğrudan alıntılarla desteklenerek ortaya konulmasını sağlayan bir analiz türüdür. Betimsel analiz, araştırmacının bulgularını açık ve anlaşılır bir biçimde sistematik olarak iletebilmesine olanak sağlar. Yıldırım ve Şimşek (2021), betimsel analizde daha önceden belirlenen araştırma sorularından hareketle verilerin düzenlenmesinin ve yorumlanmasının esas alındığını, söz konusu analizin tümdengelimci analiz türüne karşılık geldiğini belirtmiştir. Bu bağlamda bir tümdengelimci analiz tekniği olan betimsel analizde; analiz için çerçeve oluşturma, verileri kodlama, bulguları tanımlama, bulguları yorumlama aşamaları izlenir. Araştırma kapsamında öncelikle analiz çerçevesi olarak Uzman Görüş Formu'ndaki sorular belirlenmiş ve cevaplamaları için bunlar uzmanlara iletilmiştir. İkinci aşamada, uzmanların sorulara verdiği cevaplar kodlanmış; üçüncü aşamada, kodlanan veriler uzmanların cevaplarından doğrudan alıntılarla betimlenerek bulgular tanımlanmaya çalışılmıştır. Son aşamada ise uzman görüşlerinden elde edilen bulgular yorumlanarak Web 2.0 araçlarıyla tasarlanan dijital içeriklerde gerekli düzenlemelerde bulunulmuş; etkinlikler hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından en uygulanabilir ve en yararlı hâle getirilmeye çalışılmıştır.

Bulgular

Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Çalışmanın birinci alt amacı, “*Yedi İklim Türkçe Öğretimi A2 Düzeyi Ders Kitabı*”ndaki okuma-anlama etkinlikleri için uygun Web 2.0 araçlarını belirlemek”tir. Bu amaca yönelik ilk olarak *Yedi İklim Türkçe A2 Düzeyi Ders Kitabı* incelenmiş; kitaptaki üniteler ve temalar, Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. *Yedi İklim Türkçe A2 Düzeyi Ders Kitabı'nda yer alan ünite ve temaların dağılımı*

		Üniteler							
		Zaman - Mekân	Sağlıklı Yaşam	Sosyal Etkinlikler	Güzel Ülkem	Üretimden Tüketime	Duygular	Teknoloji ve İletişim	İnsan ve Toplum
Temalar	Geçmiş, Şimdi, Gelecek	Her Şeyin Başı Sağlık	Okumayı Seviyorum	Her Yer Tarih	Üretim-Tüketim	Mektup Yazalım	Elektrikli Ev Eşyaları	Kişilik Tipleri	
	Zaman Planlaması	Dünyamız Kirleniyor	Hangi Filme Gidelim?	Dört Mevsim Yedi Bölge	İş Yemeği	Mutlu Olmak	Büyülü Cam-Televizyon	Başarının Anahtarını Elimde	
	Farklı Şehirler, Farklı Hayatlar	Trafik Canavarı	Spor Yap, Zinde Kal	Tatlı Yiyelim, Tatlı Konuşalım	Alışveriş	Gülelim, Eğlencelim!	Bitkiler, Hayvanlar ve Biz	Empati Kuruyorum	

Tablo 1’de, *Yedi İklim Türkçe A2 Düzeyi Ders Kitabı*’ndaki ünite ve temalara yer verilmiştir. *Yedi İklim A2 Düzeyi Ders Kitabı*’nda sekiz ünite bulunmaktadır. Bu sekiz ünitenin her birinde üçer adet tema yer verilmiştir. Toplamda sekiz ünite, yirmi dört tema bulunmaktadır. Ünitelerde yer alan okuma-anlama metinlerinin dağılımı ise Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. *Yedi İklim Türkçe A2 Düzeyi Ders Kitabı'ndaki ünitelerde yer alan okuma-anlama metinlerinin dağılımı*

		Üniteler							
		Zaman-Mekân	Sağlıklı Yaşam	Sosyal Etkinlikler	Güzel Ülkem	Üretimden Tüketime	Duygular	Teknoloji ve İletişim	İnsan ve Toplum
Okuma-Anlama Metinleri	Semih’in Bir Günü	Kırmızı Burun	Gezici Kütüphane	Her Yeri Görmek İstiyorum	Yiyecekler	Anneme Mektup	Evlilik Hazırlığı	Salih Bey Kaygılarından Kurtuluyor	
	Ağrı Dağı Efsanesi (İki Bacı)	Ağaç Dikme Şenliği	Av Mevsimi	Likya Yolu	Yakıtta Tasarruf	Kızarmış Ekmek Kokusu	Programlar Arasında	Sen ne Olacaksın?	

Müjde!	Trafik Psiko- lojisi	Altın Sporcu ile Röportaj	Yöresel Lezzet- ler Fes- tivali	Sonbahar ve Kış İçin Alışveriş	Komed- yenler	Hafta Sonu Ziyareti	Türkiye Ampüte Milli Fut- bol Takımı Dünya Üçüncüsü Oldu
--------	-------------------------	------------------------------	------------------------------------------	--------------------------------------	------------------	---------------------------	----------------------------------------------------------------------------

Tablo 2’de, *Yedi İklim Türkçe A2 Düzeyi Ders Kitabı*’ndaki ünitelere ilişkin okuma-anlama metinlerinin dağılımına yer verilmiştir. Tablo 2’de de görüldüğü gibi her üniteye üç adet okuma-anlama metni yer almaktadır. Toplam yirmi dört adet okuma-anlama metni bulunmaktadır. Araştırmada *Yedi İklim Türkçe A2 Düzeyi Ders Kitabı*’ndan Canva, Plotagon ve Chatter Pix adlı Web 2.0 araçları kullanılarak dijital içerik üretmek için seçilen okuma-anlama etkinlikleri, bu etkinliklerde kullanılan Web 2.0 araçlarının dağılımı ve üretilen dijital içeriğin türü, Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. *Yedi İklim Türkçe A2 Düzeyi Ders Kitabı*’ndaki dijital içerik üretilen okuma-anlama metinlerinin dağılımı

Ünite	Tema	Okuma- anlama Metni	Kullanılan Web 2.0 aracı	Üretilen Dijital İçeri- ğin Türü	
1	Zaman -Mekân	Merhaba	Semih’in Bir günü	Chatter Pix	Metin seslendirme
2	Zaman -Mekân	Farklı Şe- hirler, Farklı Hayatlar	Müjde!	Plotagon	Diyalog seslendirme
3	Sağlıklı Yaşam	Her Şeyin Başı Sağlık	Kırmızı Burun	Canva, Plotagon	Karikatür Oluşturma ve seslendirme
4	Sağlıklı Yaşam	Dünyamız Kirleniyor	Ağaç Dikme Şenliği	Canva	Broşür oluşturma
5	Sosyal Etkinlikler	Okumayı Seviyorum	Gezici Kütüphane	Canva, Chatter Pix	Gerçek bir olayı yazma ve seslendirme
6	Sosyal Etkinlikler	Hangi Filme Gidelim?	Av Mevsimi	Canva, Plotagon	Film Afişi Oluşturma ve Diyalog seslendirme
7	Sosyal Etkinlikler	Spor Yap Zinde Kal	Altın Sporcu İle Röportaj	Chatter Pix	Gerçek Sporcu karakter ile röportaj

8	Güzel Ülkem	Tatlı Yiyelim Tatlı Konuşalım	Yöresel Lezzetler Festivali	Canva, Plotagon	Bir festival ile ilgili broşür hazırlama ve broşür hakkında diyalog seslendirme
9	Üretimden Tüketime	İş Yemeği	Yakıtta Tasarruf	Plotagon	Diyalog Oluşturma
10	Üretimden Tüketime	Alışveriş	Sonbahar Ve Kış İçin Alışveriş	Plotagon	Diyalog seslendirme
11	Duygular	Mektup Yazalım	Anneme Mektup	Canva, Chatter Pix	Mektup Yazma ve seslendirme

Tablo 3 oluşturulurken ilk olarak *Yedi İklim Türkçe A2 Düzeyi Ders Kitabı*'ndaki ilgili okuma-anlama metinleri araştırmacı tarafından okunmuş ve benzer içeriklerle kazanım dışına çıkılmadan yeni okuma-anlama metinleri oluşturulmuştur. Yedi İklim Türkçe A2 Düzeyi Ders Kitabı günlük hayatla anlatan temaları, görselleştirmeye uygun metinleri, hayatla ilişkilendirilebilir diyalog içerikleriyle Canva, Plotagon, Chatter Pix adlı Web 2.0 araçlarıyla dijital içerik oluşturmaya uygun olduğundan araştırmacı tarafından bu Web 2.0 araçları seçilmiştir. Söz konusu Web 2.0 araçlarının her zaman, herkes için ücretsiz olması da dijital içerik üretirken kullanılmasında önemli rol oynamaktadır.

Araştırmacı; dijital içerikler oluşturulurken farklı karakterler seçmeye, gerçek hayattan karakterlere yer vermeye ve kültürümüzü yansıtan öğelerin içeriklerde yer almasına özen göstermiştir. Okuma-anlama metinleri; gruplandırılarak Canva, Plotagon, Chatter Pix adlı web 2.0 araçlarında tasarlanıp seslendirilmiştir. Temalar ve temalara yönelik okuma -anlama metinleri Canva, Plotagon ve Chatter Pix adlı Web 2.0 araçlarıyla dijital içerik üretmeye oldukça müsait olduğundan araştırmacı, öğrencilerde kalıcı öğrenmeyi sağlamak amacıyla bazı metinlerde Canva, Plotagon'u bazı metinlerde ise Canva, Chatter Pix'i birlikte kullanmıştır.

İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Çalışmanın ikinci alt amacı, "Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma-anlama etkinliklerinin Canva Web 2.0 aracıyla nasıl tasarlanabileceğini ortaya koymak"tır. Buna yönelik ünite, tema, etkinlik ve üretilen içerik şeması Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. *Yedi İklim Türkçe A2 Düzeyi Ders Kitabı'ndaki Canva adlı Web 2.0 aracıyla dijital içerik üretilen okuma-anlama metinlerinin dağılımı*

	Ünite	Tema	Okuma-anlama Metni	Kullanılan Web 2.0 aracı	Üretilen Dijital İçeriğin Türü
1	Sağlıklı Yaşam	Her Şeyin Başı Sağlık	Kırmızı Burun	Canva	“Alerjik Rinit” Karikatür
2	Sağlıklı Yaşam	Dünyamız Kirleniyor	Ağaç Dikme Şenliği	Canva	“Ağaç Dikme Etkinliği” Afiş Tasarlama
3	Sosyal Etkinlikler	Okumayı Seviyorum	Gezici Kütüphane	Canva	“Masalbüs” isimli hikâye için tanıtım broşürü hazırlama
4	Sosyal Etkinlikler	Hangi Filme Gidelim?	Av Mevsimi	Canva	“Ayla” filmi için Afiş Tasarlama
5	Güzel Ülkem	Tatlı Yiyelim, Tatlı Konuşalım	Yöresel Lezzetler Festivali	Canva	“Adana Portakal Çiçeği Festivali” isimli metin için Afiş Tasarlama
6	Duygular	Mektup Yazalım	Anneme Mektup	Canva	“Kardeşime Mektup” metni için Mektup Tasarlama

Tablo 4’te, Canva adlı Web 2.0 aracı kullanılarak altı temaya içerik oluşturulduğu görülmektedir. Bu temalardaki okuma-anlama metinleri; afiş, broşür, mektup, karikatür tasarlamaya elverişli olduğundan dijital içerik üretiminde Canva adlı Web 2.0 aracının kullanılması uygun görülmüştür. Örneğin, “Sağlıklı Yaşam” ünitesinin ilk teması olan “Her Şeyin Başı Sağlık” için “Sağlıkla ilgili temel kavramları kullanır.” kazanımına uygun ders kitabındaki metne benzer bir metin yazılarak Canva adlı Web 2.0 aracıyla karikatür oluşturulmuş; bu karikatürde iki karakter, popüler bir hastalık olan Alerjik Rinit hakkında konuşulmuştur.

 **2. Okuyalım, cevaplayalım.**
Kırmızı Burun



Murat Zeynep, burnun kıpkırmızı olmuş, üstelik sürekli hapşıyorsun. Bu alerjik nezleye benziyor.

Zeynep Beni rahatsız etmiyor. Hapşıyorum sonra hapşırmam kesiliyor.

Murat Aynı benim gibi alerjik nezdesin sen de. Bence doktora git. Benim kadar geç kalma.

Zeynep Ama sen hapşırmıyorsun.

Murat Ben de senin gibi önem vermedim, doktora gitmedim, geç kaldım. Bu yüzden benim gibi hastalar her ilkbaharda alerji için işne yaptırıyor. Sen de işne yaptırmak zorunda kalmal! Yüzün bembeyaz oldu. Neyin var?

Zeynep Ben işneden korkuyorum.

Murat İnanmıyorum, senin kadar cesur bir kız işneden korkuyor! Haydi, kalk doktora beraber gidelim.

1. Zeynep'in burnu nasıl olmuş?
Zeynep'in burnu kıpkırmızı olmuş.

2. Doktora gitmek için kim geç kaldı?

3. Murat her ilkbaharda ne yaptırıyor?

4. Zeynep neden korkuyor?

5. Murat ile Zeynep nereye gidiyorlar?

Resim 1. Yedi İklim Türkçe A2 Düzeyi Ders Kitabı'ndaki "Sağlıklı Yaşam" ünitesinin "Her Şeyin Başı Sağlık" temasındaki "Kırmızı Burun" adlı okuma-anlama metni

Sağlıklı Yaşam- Her Şeyin Başı Sağlık- Kırmızı Burun

ALERJİK RİNİT

Eylül: Aras, hasta mısın? Burnun ve yanakların kızarmış?

Aras: Hasta hissetmiyorum, Eylül. Sadece gözlerim ve burnum kaşınıyor.

Eylül: Aslında ben alerjik rinitim. Bence sen de öylesin ve doktora gitmelisin.

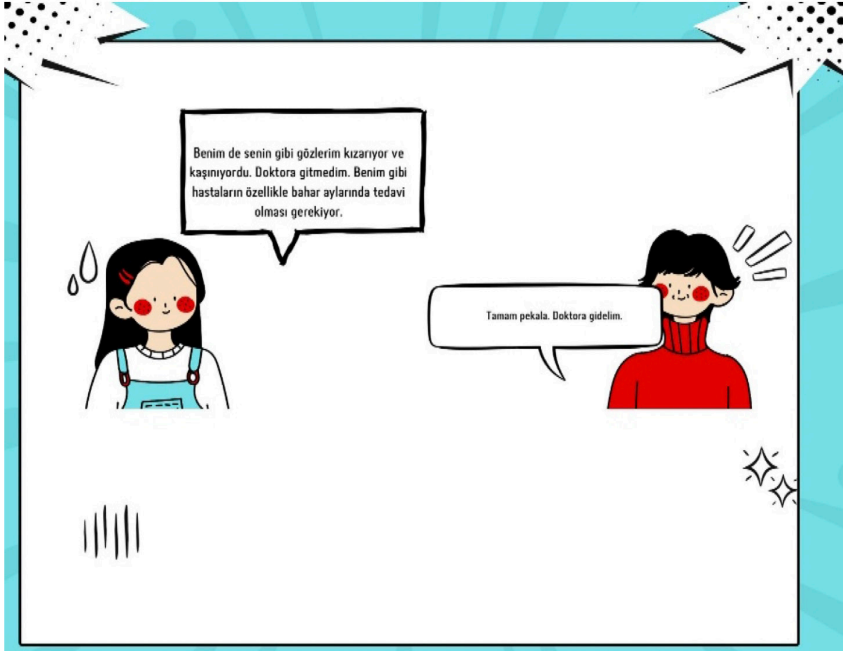
Aras: Ya öyle mi?

Eylül: Benim de senin gibi gözlerim kızarıyor ve kaşınıyordu. Doktora gitmedim. Benim gibi hastaların özellikle bahar aylarında tedavisi gerekiyor.

Aras: Tamam pekala. Doktora gidelim.

Resim 2. Yedi İklim Türkçe A2 Düzeyi Ders Kitabı'ndaki "Kırmızı Burun" adlı okuma-anlama metnine muadil olarak üretilen okuma-anlama metni





Resim 3. Yedi İklim Türkçe A2 Düzeyi Ders Kitabı'ndaki "Sağlıklı Yaşam" ünitesinin ilk teması olan "Her Şeyin Başı Sağlık" için Canva adlı Web 2.0 aracıyla oluşturulan dijital içerik: "Alerjik Rinit"

Canva adlı Web 2.0 aracında tasarlanan karikatürdeki cümlelere bakıldığında kitaptaki "Kırmızı Burun" isimli okuma-anlama parçasına benzer içerikte olduğu ama görsellerin daha yoğun kullanıldığı görülmektedir. *Yedi İklim Türkçe A2 Düzeyi Ders Kitabı*'ndaki "Sağlıklı Yaşam" ünitesinin "Her Şeyin Başı Sağlık" temasındaki "Kırmızı Burun" adlı metine ait görsel, Şekil 1'de sunulmuştur. Şekil 1 ve Şekil 3 incelendiğinde Canva'yla üretilen içerikte, görsellerin etkin bir şekilde kullanıldığı görülmektedir. Bu durum, Canva'nın içerik üreticilerine diledikleri görselleri oluşturma ve yerleştirme konusunda esneklik sağlayan bir Web 2.0 aracı olmasından kaynaklanmaktadır.

Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Çalışmanın üçüncü alt amacı, "Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma-anlama etkinliklerinin Plotagon Web 2.0 aracıyla nasıl tasarlanabileceğini ortaya koymak"tır. Buna yönelik ünite, tema, etkinlik ve üretilen içerik şeması, Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. *Yedi İklim Türkçe A2 Düzeyi Ders Kitabı'ndaki Plotagon adlı Web 2.0 aracıyla dijital içerik üretilen okuma-anlama metinlerinin dağılımı*

Ünite	Tema	Okuma-Anlama Metni	Kullanılacak Web 2.0 Aracı	Üretilen İçerik	
1	Zaman-Mekân	Farklı Şehirler, Farklı Hayatlar	Müjde	Plotagon	Anne ve Oğlu Arasında Geçen İş Başvurusu Kabulü ile ilgili Diyalog Seslendirme
2	Sağlıklı Yaşam	Her Şeyin Başı Sağlık	Kırmızı Burun	Plotagon	Eylül ve Aras Karakterlerinin “Alerjik Rinit” Üzerine Diyaloglarının Seslendirilmesi
3	Sosyal Etkinlikler	Hangi Filme Gidelim?	Av Mevsimi	Plotagon	Ayla isimli film için Oluşturulan Diyalogun Seslendirilmesi
4	Güzel Ülkem	Tatlı Yiyelim, Tatlı Konuşalım	Yöresel Lezzetler Festivali	Plotagon	Adana Portakal Çiçeği Festivali İsimli Diyalogun Seslendirilmesi
5	Üretimden Tüketime	İş Yemeği	Yakıtta Tasarruf	Plotagon	Elektrikte Tasarruf isimli Diyalogun Seslendirilmesi
6	Üretimden Tüketime	Alışveriş	Sonbahar Ve Kış İçin Alışveriş	Plotagon	Yaz İçin Alışveriş İsimli diyalogun Seslendirilmesi
7	Duygular	Mutlu Olmak	Kızarmış Ekmek Kokusu	Plotagon	Bir Dilim Mutluluk İsimli Metnin Belgesel Tadında Seslendirilmesi
8	Teknoloji Ve İletişim	Elektrikli Ev Eşyaları	Evlilik Hazırlığı	Plotagon	Bülünmüş Ekran Özelliği Kullanılarak Seslendirme
9	İnsan Ve Toplum	Kişilik Tipleri	Salih Bey Kaygılarından Kurtuluyor	Plotagon	Deniz Bey Öfke Nöbetlerinden Kurtuluyor Seslendirme

On beş dijital içeriğin dokuz tanesinde Plotagon adlı Web 2.0 aracı kullanılmıştır. Kitaptaki bu okuma-anlama metinlerinin Plotagon adlı Web 2.0 aracıyla seslendirmenin uygun olduğu söylenebilir. Örneğin, “Zaman Mekân” adlı birinci ünitenin “Farklı Şehirler, Farklı Hayatlar” temasındaki “Şehir, mahalle gibi mekânları tanır.” adlı kazanımına uygun olarak ders kitabındaki okuma-anlama metnine benzer bir diyalog oluşturulmuş; bu diyalog, Plotagon adlı Web 2.0 aracıyla seslendirilmiştir.

5. Okuyalım, cevaplayalım.
Müjde!

Ahmet Anne müjde! İş başvurumu kabul etmişler.
Hatice Hanım Oğlum dur! Hayrola, ne iş başvurusu?
Ahmet İki hafta önce gazetede insan kaynakları müdürlüğü için iş ilanı okudum.
Hatice Hanım Ee, sonra?
Ahmet Hemen başvurduğum ve bana olumlu cevap verdiler.
Hatice Hanım Oğlum, bize niçin söylemedin?
Ahmet Sürpriz yapmak istedim.
Hatice Hanım Gözün aydın, çok sevindim. Ne zaman başlıyorsun?
Ahmet On beş gün içinde. Hazırlıklarımı tamamladıktan sonra gideceğim.
Hatice Hanım Nereye gideceksin oğlum?
Ahmet Ha evet, onu söylemedim değil mi? İş yeri Ankara'da değil Kayseri'de.
Hatice Hanım Nasıl yani? Şimdi sen Kayseri'ye mi gideceksin? Bak bu hiç iyi olmadı, biz senden nasıl ayrılacağız?
Ahmet Anne, Kayseri Ankara'ya uzak değil ki...



22 Ünite 1 • Zaman-Mekân

Resim 4. Yedi İklim Türkçe A2 Düzeyi Ders Kitabı'ndaki "Zaman-Mekân" ünitesindeki "Farklı Şehirler, Farklı Hayatlar" temasındaki "Müjde" adlı okuma-anlama metni

Zaman Mekan-Farklı Şehirler, Farklı Hayatlar-Müjde!

Muhammed: Anne müjde! İş başvurum kabul edilmiş.

Leyla Hanım: Oğlum çok sevindim. Ne iş başvurusu bu ?

Muhammed: 1 ay önce Türk Hava Yollarında yer hostluğu için ilan okudum. İlanı okuduktan sonra başvurduğum.

Leyla Hanım: Peki sonra?

Muhammed: Aradılar ve bana olumlu cevap verdiler.

Leyla Hanım: Bize niçin söylemedin?

Muhammed: Olumlu cevap alacağımdan emin değildim.

Leyla Hanım: Çok sevindim oğlum. Ne zaman başlayacaksın?

Muhammed: 20 gün içinde. Hazırlıklarımı tamamladıktan sonra gideceğim.

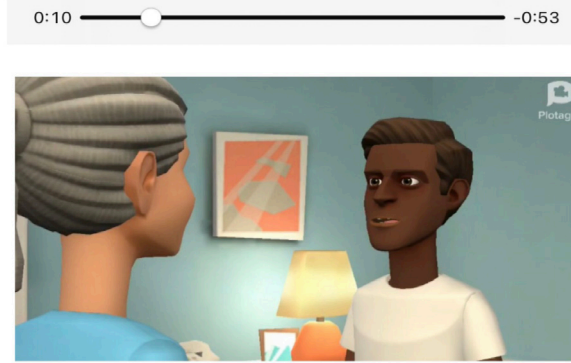
Leyla Hanım: Peki nereye gideceksin ?

Muhammed: Çalışacağım iş yeri Tokat'ta değil, Samsun'da.

Leyla Hanım: Ya öyle mi? Samsun'a mı gideceksin? Biz senden nasıl ayrılacağız ?

Muhammed: Anne, Samsun Tokat'a çok uzak değil ki...

Resim 5. Yedi İklim Türkçe A2 düzeyi ders kitabındaki "Zaman-Mekân" ünitesinin "Farklı Şehirler, Farklı Hayatlar" temasındaki "Müjde!" adlı okuma-anlama metnine muadil olarak oluşturulan okuma-anlama metni



Resim 6. Yedi İklim Türkçe A2 Düzeyi Ders Kitabı'ndaki “Zaman-Mekân” ünitesindeki “Farklı Şehirler, Farklı Hayatlar” teması için Plotagon adlı Web 2.0 aracıyla oluşturulan dijital içerikten bir kesit

Plotagon adlı Web 2.0 aracında Muhammed ve Leyla Hanım karakterleri seslendirilerek oluşturulan dijital içeriğin öğrenciler tarafından izlenmesi sağlanarak benzer şekilde öğrencilerin de farklı karakterler oluşturup etkinlik hazırlamalarına fırsat verilebilir. Böylece öğrenciler, yaparak-yaşayarak öğrenme modeline uygun olarak yönlendirilmiş olacaktır.

Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

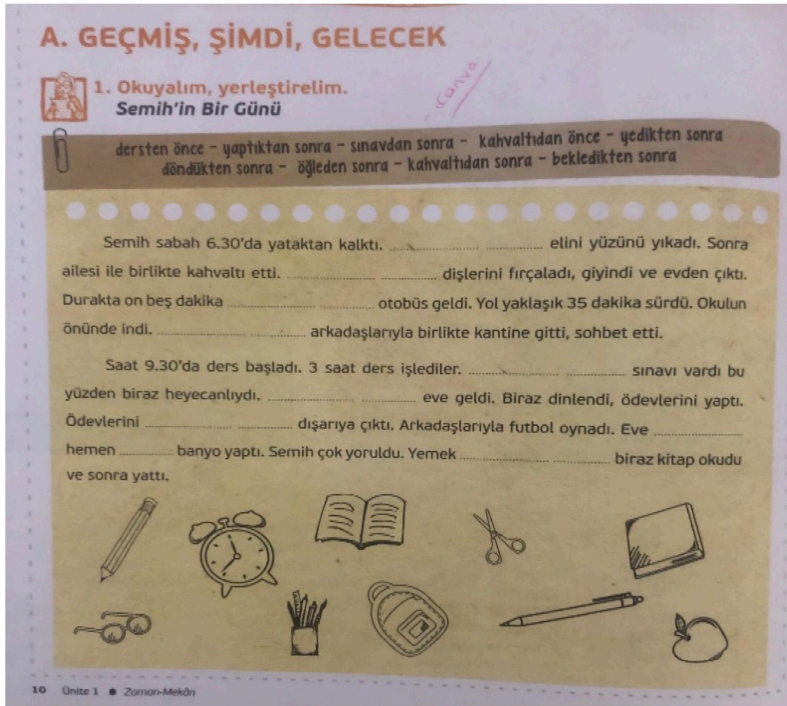
Çalışmanın dördüncü alt amacı, “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma-anlama etkinliklerinin Chatter Pix adlı Web 2.0 aracıyla nasıl tasarlanabileceğini ortaya koymak”tır. Buna yönelik ünite, tema, etkinlik ve üretilen içerik şeması Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Yedi İklim Türkçe A2 Düzeyi Ders Kitabı'ndaki Chatter Pix adlı Web 2.0 aracıyla dijital içerik üretilen okuma-anlama metinlerinin dağılımı

Ünite	Tema	Okuma-Anlama Metni	Kullanılacak Web 2.0 Aracı	Üretilen İçerik	
1	Zaman-Mekân	Geçmiş, Şimdi, Gelecek	Semih'in Bir Günü	Chatter Pix	Eylül'ün Bugünü isimli Metin Seslendirilmiştir.
2	Sosyal Etkinlikler	Okumayı Seviyorum	Gezici Kütüphane	Chatter Pix	Masalbüs isimli Metnin Seslendirilmiştir.
3	Sosyal Etkinlikler	Spor Yap, Zinde Kal	Altın Sporcu İle Röportaj	Chatter Pix	Busenaz Sürmeneli İle Röportaj İsimli Metin Seslendirilmiştir.

4	Duygular	Mektup Yazalım	Anneme Mektup	Chatter Pix	Kardeşıme Mektup İsimli Metin Seslendirilmiştir.
5	İnsan Ve Toplum	Başarının Anahtarı Elimde	Sen Ne Olacaksın?	Chatter Pix	Gerçek Bir Kişinin Başarı Hikayesi Seslendirilmiştir.

On beş dijital içerikten beş tanesinde Chatter Pix adlı Web 2.0 aracı kullanılmıştır. Bu içerikler bir karakterin belirlenen konuda konuşmasını ele aldığından söz konusu içerikler Chatter Pix aracılığıyla seslendirilmiştir. Chatter Pix, herhangi bir görsele uygulama üzerinden ağız çizip görselin seslendirmesine olanak sağlayan bir uygulama olduğu için Tablo 6’da sunulan içeriklerin geliştirilmesinde uygun görülmüştür. Örneğin, “Zaman Mekân” adlı birinci ünitenin “Geçmiş, Şimdi, Gelecek” adlı ilk temasının “İstek, rica ve yardımla ilgili kavramları kullanır.” kazanımı temelli “Semih’in Bir Günü” isimli okuma-anlama metni için “Eylül’ün Bugünü” isimli okuma-anlama metni oluşturulmuştur.



Resim 7. Yedi İklim Türkçe A2 Düzeyi Ders Kitabı’ndaki “Zaman Mekân” adlı ünitenin “Geçmiş, Şimdi, Gelecek” temasında yer alan “Semih’in Bir Günü” adlı okuma-anlama metni

Zaman Mekan- Geçmiş, Şimdi, Gelecek- Semih'in bir günü

Eylül'ün bugünü

07.00: Yataktan kalkma

07.15: Kahvaltı

07.30: Durakta okul servisi bekleme

07.40 : Okul servisine binme

08.00: Okula varma ve ders başlangıcı

12.00: Okul kantininde yemek yeme

13.00: Doğa ile okul sahasında voleybol oynama

15.00: Eve varma

15.30: Duş ve dinlenme

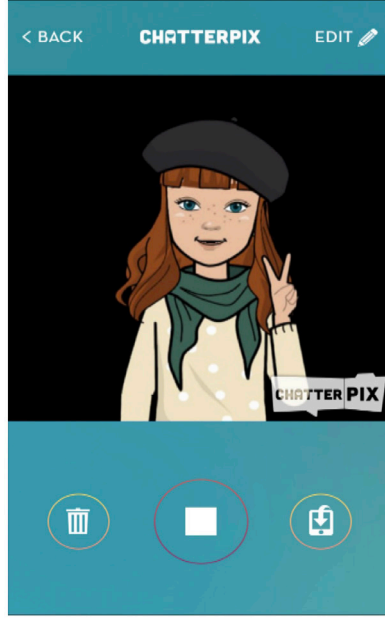
18.00: Aileyle beraber akşam yemeği

18.30: Kitap okuma

21.00: Uyuma

Ben Eylül. Bu sabah saat 07.00'da yataktan kalktım ve elimi yüzümü yıkadım. Kahvaltı yaptıktan sonra evden ayrıldım. Durakta 10 dakika bekledim ve okul servisine bindim. Saat 08.00'da okula vardım ve 4 saat derse girdim. En yakın arkadaşım Doğa ile voleybol oynamak için okulun sahasına gittim. Eve varduktan sonra duş aldım ve biraz dinlendim. Ailemle birlikte akşam yemeği yedik. Yemekten yarım saat sonra kitap okudum ve yattım.

Resim 8. Yedi İklim Türkçe A2 Düzeyi Ders Kitabı'ndaki "Zaman Mekân" adlı ünitenin "Geçmiş, Şimdi, Gelecek" temasında yer alan "Semih'in Bir Günü" adlı okuma-anlama metnine muadil olarak oluşturulan "Eylül'ün Bir Günü" adlı metin



Resim 9. Yedi İklim Türkçe A2 Düzeyi Ders Kitabı’ndaki “Zaman-Mekân” adlı ünitenin “Geçmiş, Şimdi, Gelecek” teması için Chatter Pix aracılığıyla oluşturulan “Eylül’ün Bugünü” içeriğinden bir kesit

Oluşturulan metin, Chatter Pix adlı Web 2.0 aracında seslendirilmiştir. Bu içerik, öğretim ilkelerinden güncellikle (aktüalite) örtüşmektedir.

Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Çalışmanın beşinci alt amacı, “Web 2.0 araçlarıyla geliştirilen okuma-anlama etkinliklerinin değerlendirilmesine ilişkin uzman görüşlerini belirlemek”tir. Buna yönelik uzmanlara altı sorudan oluşan Uzman Görüş Formu yöneltilmiş ve onlardan gelen cevaplar analiz edilmiştir. Tablo 7’de; Uzman Görüş Formu’nda yer alan sorulara ilişkin uzmanların verdiği cevaplar ve bu cevaplardan ulaşılan kodlar, uzmanların görüşlerinden kesitlerle sunulmuştur.

Tablo 7. Tasarlanan etkinliklere yönelik uzman görüşlerine ilişkin bulgular

Sorular	Kodlar	U1	U2	U3
1. Soru Yabancılara Türkçe Öğretiminde Canva Web 2.0 aracı ile oluşturulan etkinliklerin Yedi İklim Türkçe Öğretimi A2 düzeyi ders kitabındaki ilgili üniteye uygun olduğunu düşünüyor musunuz?	Geliştirilen içerikler temalara uygunluk Etkinlikler ilgili üniteye yer alan kazanımlara uygunluk	“Canva ile oluşturulan etkinlikler (afiş hazırlama, diyalog oluşturma, davetiye hazırlama, mektup yazma vb.) incelendiğinde, etkinliklerin içerik bakımından tema ve konuyla eşleştiği, hazırlanan örneklerin ünitenin başında yer alan becerilere ve kazanımlara uygun oluşturulduğu söylenebilir.”	“Canva ile hazırlanan etkinlikler A2 ders kitabında yer alan kazanımlarla örtüşmektedir. Bu yönden herhangi bir eksiklik söz konusu değildir.”	“Canva Web 2.0 aracı ile oluşturulan etkinliklerin Yedi İklim Türkçe Öğretimi A2 düzeyi ders kitabındaki ilgili üniteye yer alan kazanımlara uygun olduğunu düşünüyorum.”
2. Soru Yabancılara Türkçe Öğretiminde Plotagon Web 2.0 aracı ile oluşturulan etkinliklerin Yedi İklim Türkçe Öğretimi A2 düzeyi ders kitabındaki ilgili üniteye uygun olduğunu düşünüyor musunuz?	Geliştirilen içerikler temalara uygunluk Etkinlikler ilgili üniteye yer alan kazanımlara uygunluk	“İncelenen 14 etkinliğin 8’inin Plotagon Web 2.0 aracı ile seslendirildiği görülmektedir. Metinler oluşturulurken web aracının farklı özellikleri işe koşulmuş, tema kazanımları göz önünde bulundurulmuş; araştırmacının oluşturduğu tavsiye metinler; kitapta yer alan orijinal metinlere uygun biçimde kaleme alınmıştır.”	“Plotagon ile hazırlanan etkinlikler A2 ders kitabında yer alan kazanımlarla örtüşmektedir. Bu yönden herhangi bir eksiklik söz konusu değildir.”	“Plotagon Web 2.0 aracı ile oluşturulan etkinliklerin Yedi İklim Türkçe Öğretimi A2 düzeyi ders kitabındaki ilgili üniteye yer alan kazanımlara uygun olduğunu düşünüyorum.”
3. Soru Yabancılara Türkçe Öğretiminde Chatter Pix Web 2.0 aracı ile oluşturulan etkinliklerin Yedi İklim Türkçe Öğretimi A2 düzeyi ders kitabındaki ilgili üniteye uygun olduğunu düşünüyor musunuz?	Geliştirilen içerikler temalara uygunluk Etkinlikler ilgili üniteye yer alan kazanımlara uygunluk	“Chatter Pix ile hazırlanan etkinlikler A2 ders kitabında yer alan kazanımlarla örtüşmektedir. Bu yönden herhangi bir eksiklik söz konusu değildir.”	“Chatter Pix ile hazırlanan etkinlikler A2 ders kitabında yer alan kazanımlarla örtüşmektedir. Bu yönden herhangi bir eksiklik söz konusu değildir.”	“Chatter Pix Web 2.0 aracı ile oluşturulan etkinliklerin ilgili üniteye yer alan kazanımlara uygun olduğunu düşünüyorum.”

4. Soru Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yedi İklim Türkçe Öğretimi A2 düzeyi ders kitabı için Web 2.0 araçları kullanarak dijital içerik üretmenin üstün yanları nelerdir?	<ul style="list-style-type: none">. Farklı öğrenme stillerine hitap etmesi. Yaparak yaşayarak öğrenmeye fırsat sunması. Öğrenmeyi kalıcı hâle getirmesi. İlgi çekici olması. Derse karşı motivasyonu sağlaması. Anlatımı etkin kılması	<i>“Kullanılan her üç web 2.0 aracı da içeriğin farklı öğrenme stillerine hitap etmesi bakımından önem arz etmektedir.”</i>	<i>“Daha zengin öğrenme materyallerin geliştirilmesini sağlayacağından öğrenmeyi daha kalıcı hâle getirecektir. Çünkü Web 2.0 araçları gerek görsel gerek sesli gerekse yazılı birçok materyali aynı anda sunma imkânı sağlayan, erişilmesi kolay araçlardır.”</i>	<i>“Platagon Web 2.0 aracı ile hazırlanan diyalogların canlılığı, yapılan canlandırılmaların hareketliliği ve jest-mimiklerle anlatımın etkili kılınmasına imkân tanınması bu programın güçlü yönlerindedir.”</i>
5. Soru Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yedi İklim Türkçe Öğretimi A2 düzeyi ders kitabı için Web 2.0 araçları kullanarak dijital içerik üretmenin zayıf yanları nelerdir?	<ul style="list-style-type: none">. Animasyon oluştururken benzer karakterlerin kullanılması. Zaman alıcı olması. Chatter Pix web 2.0 aracında konuşmaların jest ve mimiksiz olması zayıf yanıdır.	<i>“Web 2.0 araçlarında kullanıma açılan animasyon, karakter ve mekân kısıtlılığı (market arka planının olmaması gibi), içerik oluşturan araştırmacıyı zorlayabilir. Ayrıca benzer karakter ve animasyonun sık kullanımı, öğrenciler üzerinde bıkkınlık hissi oluşturabilir.”</i>	<i>“Bu tür içeriklerin en önemli dezavantajı çok zaman almasıdır. Her ünite için farklı farklı etkinlikler yapılacağı ve bu tür materyallerin hızla tüketilebilir olduğu düşünülürse zaman açısından önemli bir dezavantaj olacaktır. Ayrıca bazı uygulamaların ücret gerektirmesi gibi nedenlerle ekonomik açıdan da dezavantaj oluşturabilir.”</i>	<i>“Chatter Pix Web 2.0 aracı ile oluşturulan etkinliklerin kazanımlara uygun olduğunu düşünmekteyim, fakat bununla birlikte bu programla hazırlanan diyalog, seslendirme veya canlandırmaların hareketli, jest ve mimiksiz, konuşmacının ağzının yapay bir şekilde yalnızca açılıp kapanması dezavantajdır.”</i>

6. Soru Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yedi İklim Türkçe Öğretimi A2 düzeyi ders kitabı için Web 2.0 araçları kullanılarak dijital içerik üretmenin daha etkili hâle gelmesi için önerileriniz nelerdir?	. Etkinliklerin farklı web 2.0 araçları da dâhil edilerek genişletilmesi . Dijital öykülerle içeriklerin çeşitlendirilmesi . Özellikle Chatter Pix web 2.0 aracı yerine yavaşlatma özelliği olan başka bir web 2.0 aracının kullanılması . Seslendirme konusunda çeşitlilik sağlanması	“•Üç adet web 2.0 aracı ile sınırlandırılan bu çalışma sonrasında, farklı web araçları da araştırmaya dâhil edilerek araştırma genişletilebilir; bir proje hâline getirilebilir. •Danışmanınızın da uzmanı olduğu dijital öykü araçları ile içerikler çeşitlendirilebilir. •Seslendirme konusunda çeşitlilik sağlanabilir.”	“Özellikle konuşma içeren web 2.0 araçlarındaki konuşma hızları A2 seviyesi için uygun değil. Oldukça hızlı kalıyor. Bu nedenle konuşma hızlarının düşürülmesi gerekiyor. Eğer bu araçlarda yavaşlatma özelliği var ise yavaşlatarak koyulmasında fayda var.”	“Eğer mümkünse özellikle Chatter Pix Web 2.0 aracı ile hazırlanan etkinlik, canlandırma veya seslendirmelere biraz daha duygu değerinin katılması ve böylece konuşmaların biraz daha yapaylıktan uzaklaşması sağlanabilir.”
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

1, 2 ve 3. soru için uzmanların cevapları; Canva, Plotagon, Chatter Pix ile geliştirilen içeriklerin temalarla uyduğu ve etkinliklerin ilgili üniteye yer alan kazanımlara uygun olduğu yönündedir. Dördüncü soruya ilişkin uzman görüşlerine göre Web 2.0 araçlarının üstün yanları; farklı öğrenme stillerine hitap etmesi, yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı sunması, öğrenmeyi kalıcı hâle getirmesi, ilgi çekici olması, derse yönelik motivasyonu artırması ve anlatımı daha etkili hâle getirmesidir. Beşinci soruya ilişkin uzman görüşlerine göre Web 2.0 araçlarının zayıf yanları; benzer karakterlerin kullanılması, içerik oluşturma sürecinin zaman alıcı olması ve özellikle ChatterPix aracında konuşmaların jest ve mimiksiz olmasıdır. Uzmanların, Türkçe öğretiminde *Yedi İklim Türkçe Öğretimi A2 Düzeyi Ders Kitabı* için Web 2.0 araçları kullanılarak dijital içerik üretiminin daha etkili hâle gelmesine yönelik önerileri; etkinliklerin farklı Web 2.0 araçlarıyla genişletilmesi, dijital öykülerle içeriklerin çeşitlendirilmesi, Chatter-Pix yerine yavaşlatma özelliği bulunan başka bir Web 2.0 aracının tercih edilmesi ve seslendirmede çeşitliliğin sağlanması yönündedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sonuç

Yedi İklim A2 Türkçe Ders Kitabı'ndaki okuma-anlama metinlerine Canva, Plotagon ve Chatter Pix adlı Web 2.0 araçları kullanılarak dijital içerik

üretmenin amaçlandığı bu araştırmada, *Yedi İklim Türkçe A2 Düzeyi Ders Kitabı*'ndaki ilgili okuma-anlama metinleri, araştırmacı tarafından okunmuş ve on beş okuma-anlama metni seçilerek benzer içeriklerle kazanım dışına çıkılmadan yeni okuma-anlama etkinlikleri oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından üretilen etkinlikler; Canva, Plotagon ve Chatter Pix adlı Web 2.0 araçlarının eşit sayılarda olmasına dikkat edilerek oluşturulmaya çalışılmıştır. Ancak *Yedi İklim A2 Düzeyi Ders Kitabı*'ndaki okuma-anlama metinleri animasyonlu içerik üretmeye elverişli olduğu için Plotagon adlı Web 2.0 aracına daha çok ağırlık verilmiştir. Canva adlı Web 2.0 aracında afiş, broşür ve davetiye gibi görsel metinler üretilmiş olup ayrıca birçok okuma-anlama etkinliği için de görsel metinler tasarlanmıştır. Chatter Pix adlı Web 2.0 aracına ise jest ve mimik kullanımına elverişli olmaması, konuşmaları donuklaştırması sebebiyle kısıtlı etkinlikte yer verilmiştir. Bu içerikler üç uzman görüşüne sunulmuş olup gelen öneriler doğrultusunda dijital etkinliklere son hâli verilmiştir. Uzman görüşlerine göre araştırma için seçilen *Yedi İklim Türkçe A2 Düzeyi Ders Kitabı*; Canva, Plotagon, Chatter Pix adlı Web 2.0 araçlarıyla içerik üretmeye uygun görülmüştür. Aynı zamanda araştırmacı tarafından Canva, Plotagon, Chatter Pix adlı Web 2.0 araçlarıyla üretilen dijital etkinliklerin, ders kitabı içeriğindeki kazanımlara uygun olduğu ifade edilmiştir. Sadece Chatter Pix adlı Web 2.0 aracıyla oluşturulan dijital içeriklerindeki konuşmaların otuz saniye sınırından kaynaklı hızlı olduğu ifade edilmiştir.

Araştırmacı tarafından hazırlanan dijital içeriklerin metinleri, kitaptaki okuma-anlama metinlerine benzer şekilde oluşturulmuştur. Bunun sebebi, öğrencilerin benzer içerikteki bir okuma-anlama metninin görsel sunumlar ve animasyonlarla zenginleştirilmesi sayesinde kazanımları daha iyi kavrayabileceklerinin düşünülmesidir. Türkçenin zenginliklerinin farkına varılması, bu zenginliklerin diğer kuşaklara aktarılabilmesi ve öğrencilerin Türkçeyi doğru kullanabilmeleri için etkinlikler oluşturulurken dil bilgisi kurallarına da dikkat edilmiştir. Çalışmada öğrencilerin kitaptaki metinlere benzer içeriklerle karşılaşmaları; bu içeriklerin görsel ve işitsel araçlarla desteklenmesiyle kalıcı öğrenmelerini sağlayacak içerikler üretmek amaçlanmıştır.

Uzmanlardan gelen Web 2.0 araçlarının ders içeriklerinde kullanmanın üstün ve zayıf yönleriyle ilgili görüşleri doğrultusunda bu araçların öğrenmeyi kalıcı hâle getirdiği, yaparak yaşayarak öğrenme ortamları sunduğu, derse karşı motivasyonu artırdığı gibi üstün yanları olduğu sonucuna ula-

şılmıştır. Bununla birlikte Web 2.0 araçlarının kullanımının zaman alıcı olması, animasyon oluştururken benzer karakterler ve sahnelerin kullanılması, seslendirmelerin A2 düzeyi için hızlı bulunması geliştirilen içeriklerin zayıf yönleri olarak belirlenmiştir. Ayrıca uzmanlar; Türkçe öğretiminde *Yedi İklim Türkçe Öğretimi A2 Düzeyi Ders Kitabı* için Web 2.0 araçları kullanılarak dijital içerik üretiminin daha etkili hâle gelmesi amacıyla etkinliklerin farklı Web 2.0 araçlarıyla genişletilmesi, dijital öykülerle içeriklerin çeşitlendirilmesi, ChatterPix yerine yavaşlatma özelliğine sahip başka bir Web 2.0 aracının kullanılması ve seslendirmede çeşitliliğin artırılması yönünde önerilerde bulunmuşlardır. Özellikle Chatter Pix adlı Web 2.0 aracıyla üretilen etkinliklerdeki seslendirmeler, iki parça şeklinde yavaşlatılmıştır. Aynı şekilde uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda üretilen diğer dijital içerikler de araştırmacı tarafından yeniden gözden geçirilerek etkinliklere son hâli verilmiştir.

Tartışma

Bu araştırma, *Yedi İklim A2 Türkçe Ders Kitabı*'ndaki okuma-anlama metinlerine yönelik dijital içerik üretme sürecini ve bu içeriklerin uzmanlar tarafından değerlendirilmesini ele almaktadır. Söz konusu çalışma, Web 2.0 araçları kullanılarak dijital içerik üretmenin yabancılara Türkçe öğretimindeki potansiyelini değerlendirmeye odaklanmıştır. Alan yazını incelendiğinde daha önce yabancılara Türkçe öğretimi A2 düzeyindeki okuma-anlama metinlerine yönelik Canva, Plotagon ve Chatter Pix adlı Web 2.0 araçlarıyla dijital içerik üretime ilişkin bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu araştırma kapsamında A2 düzeyindeki okuma-anlama metinlerine yönelik geliştirilen dijital etkinliklere ilişkin uzman görüşlerine göre dijital içerik üretimi sürecinde kullanılan Canva, Plotagon ve Chatter Pix gibi araçlar, öğrencilerin ders kitabındaki metinleri daha etkili bir şekilde işlemelerine ve öğrenmelerine yardımcı olabilir. Bu araçlar, öğrenmeyi görsel ve işitsel araçlarla destekleyerek öğrencilerin dikkatini çekebilir ve derse katılımını artırabilir. Çiftçi ve Sağlam (2023) tarafından yapılan bir araştırmada, yabancı dil öğretiminde Web 2.0 araçlarının kullanmasının faydaları ve sınırlılıkları incelenmiştir. Araştırmada; yabancı dil öğrencilerinin Web 2.0 araçlarıyla bilgiye daha kolay ulaşacakları, diğer insanlarla iş birliği yapmalarının kolaylaşacağı, dil becerilerinin gelişebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak araştırmanın sonuçlarda, her aracın kendine özgü avantajları ve zayıf yönleri bulunduğu belirtilmiştir. Benzer şekilde bu çalışmada da Chatter Pix'in otuz saniye kayıt süresi kısıtlamasından kaynaklı hızlı konuşmayı gerektirmesi, özellikle A2 seviyesi öğrencilerinin

konusulanları anlamalarını zorlaştırabileceği, uzman görüşleri sonucunda belirlenmiştir. Bu sebeple konuşma ve dinleme etkinliklerinde Chatter Pix adlı Web 2.0 aracı dışında farklı Web 2.0 araçlarının kullanılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Ma (2024), yabancı dil olarak Çince öğretiminde Quizlet adlı Web 2.0 aracının Çince dinleme, konuşma ve okuma becerileri üzerinde etkili olduğu; Štefančík ve Stradiotová (2020), doğal konuşmaları yansıtan Web 2.0 araçlarından biri olan podcastlerin yabancı dil olarak İngilizce ve Almanca öğretiminde öğrencilerin dinleme becerileri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu; Karimova vd. (2023) ise dijital öykülerin yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde öğrencilerin söz varlığı, dil bilgisi hâkimiyeti ve derse yönelik tutumları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmalar doğrultusunda yabancı dil öğrenenlerin anlama becerilerini geliştirmek için daha yavaş seslendirmeye olanak sağlayan farklı Web 2.0 araçlarından ya da doğal konuşmalardan yararlanılabileceği söylenebilir.

Uzman görüşlerine dayanarak yapılan inceleme sonucunda Web 2.0 araçlarıyla geliştirilen içeriklerin öğrenmeyi kalıcı hâle getirebileceği, öğrencilere yaparak-yaşayarak öğrenme fırsatları sunduğu ve öğrencilerin motivasyonlarını artırabileceğini göstermektedir. Bununla birlikte uzmanlar, geliştirilen içeriklerde bazı zayıf yönlerin giderilmesi için içeriklerin çeşitlendirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Bunun için dijital öykü gibi farklı araçların da içerik geliştirme sürecine dâhil edilebileceğini belirtmişlerdir. Azamatova vd. (2023) tarafından yapılan bir araştırmada, yabancı dil öğretiminde içerik ve araç çeşitlendirmesine gidilerek dijital araçların yanı sıra yapay zekâ uygulamalarına da yer verilmiştir. Araştırma sonucunda dijital araç ve yapay zekâ uygulamalarının yabancı dil dersi başarısı ve motivasyonu üzerinde olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmanın sonuçları, uzmanlardan gelen içerik ve araç çeşitlendirilmesi görüşüyle örtüşmektedir.

Uzmanların önerileri, dijital içerik üretiminin daha etkili hâle gelmesi için değerli ipuçları sunmaktadır. Örneğin; farklı Web 2.0 araçlarının kullanılması, içeriklerin çeşitlendirilmesi ve seslendirme konusunda çeşitliliğin sağlanması gibi öneriler, dijital öğrenme deneyimini zenginleştirebilir ve öğrencilerin çeşitli öğrenme stillerine uyum sağlamasına yardımcı olabilir. Ancak çalışma için üretilen dijital içerikler, öğrenme sürecinin gerçek kullanıcıları olan öğrenci ve öğretmenlerin önerilerine sunulmadığı için etkinliklerin öğretim sürecindeki etkisi üzerine yorum yapılamamaktadır.

Sonuç olarak bu araştırma; yabancılara Türkçe öğretiminde Web 2.0 araçlarıyla oluşturulan dijital içeriklerin kullanımının potansiyelini ve etkisini vurgulamakta, öğretim materyallerinin daha etkili bir şekilde geliştirilmesine katkı sağlayacağını savunmaktadır. Alan yazınındaki farklı çalışmalarda da yabancılara Türkçe öğretiminde Web 2.0 araçlarını kullanmanın önemi vurgulanmıştır (Baş ve Turhan, 2017; Göker ve İnce, 2010; Gün, 2015; Selvi, 2022; Tıraşoğlu, 2019). Ancak gelecekteki çalışmaların daha geniş örneklerle yapılması ve farklı Web 2.0 araçlarının kullanımının daha detaylı olarak incelenmesi gerekmektedir. Bu şekilde Web 2.0 araçlarının yabancılara Türkçe öğretimindeki rolü daha kapsamlı bir şekilde anlaşılabilir ve öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacak daha etkili stratejiler geliştirilebilir.

Öneriler

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Yabancılara Türkçe öğretenler, ders materyallerini çeşitlendirmek ve öğrencilerin ilgisini artırmak için Canva, Plotagon, Chatter Pix adlı Web 2.0 araçlarını etkin bir şekilde kullanabilirler. Ancak her aracın avantajlarını ve sınırlamalarını dikkate alarak içerikleri öğrencilerin ihtiyaçlarına ve seviyelerine uygun şekilde tasarlamalıdır.
2. Araştırmacının kullandığı Web 2.0 araçlarından biri olan Chatter Pix adlı Web 2.0 aracında oluşturulacak videolar için otuz saniye sınırı olduğu için yavaşlatma özelliği olan farklı bir Web 2.0 aracının kullanılması öğrencilere önerilebilir. Eğer Chatter Pix aracı kullanılacaksa otuz saniye sınırlamasından dolayı seslendirilecek sahneler birden fazla kısa sahneye bölünebilir.
3. Seslendirme konusunda çeşitlilik sağlanmalıdır. Farklı hız ve tonlarda seslendirmeler kullanılarak öğrencilerin anlama ve öğrenme süreçleri desteklenebilir.
4. Ders kitaplarındaki okuma-anlama metinlerine yönelik çalışmalar yaparken öğrenciler için özellikle ücretsiz olan Web 2.0 araçları seçilmelidir.
5. Öğreticiler, ders kitaplarındaki okuma-anlama metinlerine yönelik çalışmalar için öğrencilerine proje ödevi ya da ev ödevi olarak Web 2.0 araçlarıyla içerik oluşturma görevi verebilirler.
6. Araştırmacılar ve öğretmenler, dijital içerik üretimi sürecinde zaman yönetimine dikkat etmelidirler. Araçların kullanımı ve içeriklerin geliştiri-

rilmesi sürecinde gereksiz zaman kaybının önüne geçilmeli ve verimlilik artırılmalıdır.

7. Dijital içeriklerin sürekli olarak gözden geçirilmesi ve geliştirilmesi önemlidir. Öğrenci geri bildirimleri düzenli olarak incelenmeli ve içerikler, buna göre iyileştirilmelidir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Chatter Pix adlı Web 2.0 aracında sadece görsellerin ağız oynadığı için jest ve mimikten uzak olması, anlatılmak istenen ifadeleri donuklaştırmaktadır. Farklı bir içerik için araştırma yapacak olan araştırmacılar, Chatter Pix adlı Web 2.0 aracı yerine farklı bir Web 2.0 aracı seçebilir.

2. Araştırmacılar, Canva ve Plotagon adlı web 2.0 araçlarını kullanarak A2 düzeyi dışında farklı düzeylerdeki ders kitaplarındaki okuma-anlama etkinliklerine yönelik dijital içerik üretebilirler.

3. Araştırmacılar, dijital içerikleri oluştururken çeşitli formatları ve öğrenme yöntemlerini kullanmalıdır. Farklı öğrenme stillerine uygun olarak öğrencilerin işitsel, görsel veya farklı duyularına hitap edecek öğrenme fırsatları sunulmalıdır.

4. Araştırmada; *Yedi İklim A2 Düzeyi Türkçe Ders Kitabı* 'ndaki okuma-anlama etkinliklerine yönelik Canva, Plotagon ve Chatter Pix adlı Web 2.0 araçlarıyla dijital içerik üretilmiştir. Araştırmacılar, gelecek çalışmalarda farklı yayınevlerine ait A2 düzeyi veya farklı düzeydeki ders kitaplarına Canva, Plotagon ve Chatter Pix araçlarının yanı sıra başka Web 2.0 araçlarıyla da dijital içerik üretebilirler.

5. Yabancılara Türkçe öğretiminde okuma-anlama etkinliklerinin yanı sıra dinleme/izleme, konuşma, yazma etkinliklerine yönelik Web 2.0 araçları kullanılarak dijital içerikler üretilir.

6. Araştırmacılar, dijital içerik üretimi sürecinde uzman görüşlerine önem vermeli ve bu görüşleri dikkate alarak içerikleri geliştirmelidirler. Uzmanların geri bildirimleri, içeriklerin kalitesini artırmak ve öğrencilerin öğrenme deneyimini iyileştirmek için değerli ipuçları sunabilir.

7. Yabancılara Türkçe öğretiminde Web 2.0 araçları kullanılarak üretilen dijital içeriklerin; öğrencilerin dil becerilerinin gelişimine, tutumlarına ve öğrenilenlerin kalıcılığına yönelik etkileri incelenebilir.

8. Geliştirilen dijital içerikler; MEB, TÖMER, TMV, YEE, TİKA gibi

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde etkin rol üstlenen kurumların dijital arşivleriyle paylaşılabilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönerge'de, "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kuruluna başvurularak araştırma için etik kurul izni alınmıştır (Protokol No: 240030-38).

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Yazarlar, çalışmada çıkar çatışmasına yol açacak herhangi bir husus bulunmadığını ve araştırmanın tüm süreçlerinde etik kurallara uyulduğunu beyan etmektedirler.

Katkı Oranı

Çalışmada yazarların eşit oranda katkısı bulunmaktadır.

Finansman

Araştırma kapsamında herhangi bir fon alınmamıştır.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı

Yazma yardımı için yapay zekâ araçlarından faydalanılmamıştır.

Kaynakça

[1] Azamatova, A., Bekeyeva, N., Zhaxylikova, K., Sarbassova, A., & Ilyassova, N. (2023). The effect of using artificial intelligence and digital learning tools based on project-based learning approach in foreign language teaching on students' success and motivation. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, *11*(6), 1458–1475.

[2] Baş, B. ve Turhan, O. (2017). Yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerisine yönelik web 2.0 araçları: Poll Everywhere örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *13*(3),1233-1248.

[3] Boylu, E. ve Başar, U. (2015). Televizyondan yabancı dil olarak Türkçe öğrenimine ilişkin bir durum tespiti çalışması: İran örneği. *International Journal of Language Academy*, *3*(4), 401-414.

[4] Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (29. Baskı). Pegem Akademi.

[5] Council of Europe. (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. (CEFR). <https://rm.coe.int/1680459f97> (12.05.2021).

[6] Civelek, E. (2015). Yabancılara Türkçe öğretimi için yazılan ders kitaplarındaki bulmacaların işlevleri ve çeşitli açılardan değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, (2), 25-50.

[7] Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (Çev. Demir, S. B. ve Bütün, M.) (Gözden Geçirilmiş 6. Baskı). Siyasal Kitabevi.

[8] Çiftci, S. ve Sağlam, A. (2023). Yabancı dil eğitiminde web 2.0 araçları kullanımının yararları ve zorlukları üzerine bir inceleme. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 10(91), 234-241.

[9] Göçer, A., Tabak, G., & Coşkun, A. (2012). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kaynakçası. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (32), 73-126.

[10] Göker, M. ve İnce, B. (2019). Web 2.0 araçlarının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımı ve akademik başarıya etkisi. *Turkophone*, 6(1), 12-22.

[11] Gün, S. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde web 2.0 sesli ve görüntülü görüşme uygulamalarının (Skype) konuşma becerisine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

[12] Gün, M. ve Şimşek, R. (2017). Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan hikâye kitaplarının incelenmesi: Yunus Emre Enstitüsü Türkçe öğretimi A1-A2 hikâye seti örneği. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(3), 502-517.

[13] İltar, L. (2018). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki okuma metinlerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

[14] Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Ma-*

nevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi, 1(1), 62–80.

[15] Karimova, G., Ishanov, P., Mukanova, S., Odintsova, S., & Aratayeva, A. (2023). The effects of using digital stories and media in foreign language teaching. *International Journal of Education in Mathematics, Science, and Technology (IJEMST)*, 11(5), 1113–1130.

[16] Kılıç, E. (2020). Chatterpix kullanımı. <https://ogrenimkanali.com/2020/05/27/chatterpix-kullanimi/> (25 Mayıs 2024).

[17] Korkmaz, E. (2018). Yabancılara Türkçe öğretiminde yaşanan bazı sorunlar ve çözümleri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 89-104.

[18] Ma, X. (2024). Enhancing language skills and student engagement: investigating the impact of Quizlet in teaching Chinese as a foreign language. *Language Testing in Asia*, 14(1),5.

[19] Maden, H. (2020). Dijital öğrenme programları. <https://hakanmaden.net/dijital-ogrenme-programlari/> (25 Mayıs 2024).

[20] Mete, F. ve Batıbay, E., F. (2019). Web 2.0 uygulamalarının Türkçe eğitiminde motivasyona etkisi: Kahoot örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1029-1047.

[21] Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç. ve Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-250.

[22] Štefančík, R., & Stradiotová, E. (2020). Using web 2.0 tool podcast in teaching foreign languages, *Advanced Education*, (14), 6-12.

[23] Tekin, İ. (2021). *Web 2.0 araçlarıyla desteklenen İngilizce kelime öğretiminin etkisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Düzce Üniversitesi, Düzce.

[24] Tıraşoğlu, C. (2019). *Yabancılara Türkçe öğretiminde söz varlığını geliştirmeye yönelik web 2.0 araçları: Kahoot! örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

[25] Tok M. (2012). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalı bir çalışma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

- [26] Tüfekçioğlu, B. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin sözcük dağarcıkları üzerine bir inceleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 1-19.
- [27] Uzun, N. E. (Ed.). (2019). *Yeni Hitit 3: Yabancılar için Türkçe: B2-C1*. A. Ü. TÖMER.
- [28] Wikipedia (2024). Canva. <https://tr.wikipedia.org/wiki/Canva> (24 Mayıs 2024).
- [29] Wikipedia (2024). Türkçe. <https://tr.wikipedia.org/wiki/T%C3%BCrk%C3%A7e> (22 Mayıs 2024).
- [30] Wang, S. ve Vasquez, C. (2012). Web 2.0 and second language learning: What does the research tell us?. *Calico Journal*, 29(3), 412-430.
- [31] Warschauer, M., & Grimes, D. (2007). Audience, authorship, and artifact: The emergent semiotics of Web 2.0. *Annual Review of Applied Linguistics*, 27, 1-2.
- [32] Yaşar-Sağlık, Z. ve Yıldız, M. (2021). Türkiye’de dil öğretiminde Web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik yapılan çalışmaların sistematik incelemesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 418-442.
- [33] Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Güncellenmiş 12. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

This research aims to produce interactive content for reading-comprehension activities in the Yedi İklim A2 Turkish textbook by using Web 2.0 tools in teaching Turkish as a foreign language. The content was produced for 15 texts selected from the reading-comprehension activities in the Yedi İklim Turkish Teaching A2 level textbook, using Web 2.0 tools such as Canva, Plotagon, and Chatter Pix. Within the scope of the research, document analysis was first conducted. In this regard, the reading-comprehension activities in the Yedi İklim A2 level textbook were examined, and activities that could be adapted to Web 2.0 tools were identified. The determined events were digitalized using Canva, Plotagon, and Chatter Pix Web 2.0 tools. The opinions of three Turkish education experts were taken to evaluate the activities created using Web 2.0. Expert opinions were received through a semi-structured interview form developed by the researcher, and the activities developed within the scope of the research were finalized in line with expert opinions.

This research examines the process of producing digital content for reading-comprehension texts in the Yedi İklim A2 Turkish coursebook and the evaluation of this content by experts. The study evaluated the potential of producing digital content using Web 2.0 tools in teaching Turkish to foreigners. When the literature was examined, no previous study was found on producing digital content using Canva, Plotagon, and Chatter Pix web 2.0 tools for A2 level reading-comprehension texts in teaching Turkish to foreigners. According to expert opinions on digital activities developed for A2 level reading-comprehension texts within the scope of this research, tools such as Canva, Plotagon, and Chatter Pix used in the digital content production process can help students process and learn the texts in the textbook more effectively. These tools can attract students' attention and increase their participation in the lesson by supporting learning with visual and auditory tools. In a study by Sari (2020), the effect of using Web 2.0 tools in foreign language teaching on language skills was examined. As a result of the study, it was concluded that teacher candidates will access information more easily by using Web 2.0 tools, it will be easier for them to collaborate with other people, and their language skills can improve. However, according to the research results, each tool has its own advantages and weaknesses. Similarly, in this study, it was determined as a result of expert opinions that Chatter Pix, due to its 30-second recording time limitation, requires fast speaking and can make it difficult for A2 level students to understand what is being said. For this reason, it is thought that using different Web 2.0 tools other than the Chatter Pix Web 2.0 tool in speaking and listening activities would be beneficial. Ma (2024) concluded that the Quizlet web 2.0 tool was effective on Chinese listening, speaking and reading skills in teaching Chinese as a foreign language; Radoslav (2020) concluded that podcasts, one of the web 2.0 tools that reflect natural conversations, had a positive effect on students' listening skills in teaching English and German as a foreign language, and Gulim et al. (2023) concluded that digital stories were effective on students' vocabulary, grammar mastery and attitudes towards the course in teaching English as a foreign language. In line with these studies, it can be said that different Web 2.0 tools that allow slower vocalization or natural conversations can be used to improve foreign language learners' comprehension skills.

As a result of the examination, based on expert opinions, it shows that the content developed with Web 2.0 tools can make learning permanent, offer students opportunities to learn by doing and experiencing, and increase

their motivation. However, experts emphasized that the content should be diversified to eliminate some weaknesses in the developed content. For this purpose, they stated that different tools, such as digital stories, can be included in the content development process. In a study conducted by Azamatova et al. (2023), content and tool diversification were made in foreign language teaching, and artificial intelligence applications were included in addition to digital tools. As a result of the research, it was determined that digital tools and artificial intelligence applications have a positive effect on success and motivation in foreign language courses. The results of this study are consistent with the experts' opinions on the content and tool diversification. Experts provide valuable tips for making digital content production more effective. For example, suggestions such as using different web 2.0 tools, diversifying the content, and providing variety in voice-over can enrich the digital learning experience and help students adapt to various learning styles. However, since the digital content produced for the study was not presented to the suggestions of students and instructors, who are the real users of the learning process, it is not possible to comment on the effect of the activities on the teaching process.

In conclusion, this study emphasizes the potential and impact of using digital content created with Web 2.0 tools in teaching Turkish to foreigners. It argues that it will contribute to the more effective development of teaching materials. The importance of using Web 2.0 tools in teaching Turkish to foreigners has also been emphasized in different studies in the literature (Baş and Turhan, 2017; Göker and İnce, 2010; Gün, 2015; Selvi, 2022; Tıraşoğlu, 2019). However, future studies should be conducted with larger samples, and different Web 2.0 tools should be examined in more detail. In this way, the role of Web 2.0 tools in teaching Turkish to foreigners can be understood more comprehensively, and more effective strategies can be developed to help students improve their language skills.

Ana Dili Arapça Olan Öğrencilerin Türkçe Konuşma Becerisine Yönelik Tutum Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması

Muhammed Mazhar ŞAHİN¹

Ömer ÖZKAN²

Abdulkerim KARADENİZ³

Öz

Alanyazın incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma becerilerine ilişkin tutumlarını araştıran çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Özellikle ana dili Arapça olan öğrenciler için bu alanda yapılmış özgün çalışmalar bulunmadığı gibi öğrencilerin Türkçe konuşma becerisine ilişkin tutumlarını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş geçerli ve güvenilir bir ölçme aracına da rastlanmamaktadır. Türkçeye yönelik artan toplumsal ilgi ve iki dil arasındaki yapısal farklılıklar göz önüne alındığında ana dili Arapça olan öğrencilerin özellikle konuşma becerisine yönelik tutumlarının incelenmesi, öğretim süreçlerinin iyileştirilmesi açısından önemli bir ihtiyaçtır. Bu bağlamda çalışmanın temel amacı, ana dili Arapça olan öğrencilerin konuşma becerilerine yönelik tutumlarını ölçebilecek nitelikte bir ölçme aracı geliştirmektir. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik analizleri 270 öğrenciden elde edilen verilerle yürütülmüştür. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda, ölçeğin üç faktörlü bir yapı gösterdiği ve toplam varyansın %57.45'ini açıkladığı saptanmıştır. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri .875 olarak hesaplanmış; Bartlett testi ise anlamlı çıkmıştır ($\chi^2 = 1014.540$; $sd = 171$; $p < .001$). Doğrulayıcı faktör analizinde ise $\chi^2 = 311.68$, $sd = 149$ ve $\chi^2/sd = 2.09$ olarak bulunmuş; bu sonuçlar modelin yeterli uyum gösterdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca RMSEA = .078; S-RMR = .050; NFI = .93; CFI = .95; GFI = .91 ve AGFI = .90 gibi uyum indeksleri elde edilmiştir.

Anahtar kelimeler: *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, konuşma becerisi, tutum ölçeği, ana dili Arapça olan öğrenciler, ölçek geliştirme.*

¹ Okutman Dr., Lusail Üniversitesi, Eğitim ve Sanat Fakültesi, msahin@lu.edu.qa, ORCID: 0000-0001-5170-5172

² Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ozkano@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8386-4570

³ Prof. Dr., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, akaradeniz@ahievran.edu.tr,

ORCID: 0000-0002-4676-9267

Kaynak gösterme: Şahin, M. M., Özkan, Ö. ve Karadeniz, A. (2026). Ana dili Arapça olan öğrencilerin Türkçe konuşma becerisine yönelik tutum ölçeği: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması.

Aydın TÖMER Dil Dergisi, 11(1), 113-144.

Geliş tarihi: 15.05.2025 – Kabul tarihi: 08.01.2026

Doi:10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v011i1004

Attitude Scale Towards Turkish Speaking Skills of Native Arabic-Speaking Students: Validity and Reliability Study

Abstract

A literature review shows that studies examining learners' attitudes toward Turkish as a foreign language and their speaking skills are scarce. In particular, no original research has been conducted with students whose mother tongue is Arabic, nor is there a valid and reliable instrument designed to assess their attitudes toward speaking Turkish. Considering the increasing social interest in Turkish and the structural differences between the two languages, examining the attitudes of students whose native language is Arabic, especially towards speaking skills, is an important need for improving teaching processes. Therefore, the primary aim of the present study is to develop a measurement tool capable of gauging the attitudes of Arabic-speaking learners toward their speaking skills. Validity and reliability analyses of the scale were carried out with data from 270 students. Exploratory and confirmatory factor analyses revealed a three-factor structure that explains 57.45% of the total variance. The Kaiser–Meyer–Olkin coefficient was calculated as .875 and Bartlett's test of sphericity was significant ($\chi^2 = 1014.540$; $df = 171$; $p < .001$). Confirmatory factor analysis produced $\chi^2 = 311.68$, $df = 149$ and $\chi^2/df = 2.09$, indicating an adequate model fit. Additional fit indices supported this result (RMSEA = .078; S-RMR = .050; NFI = .93; CFI = .95; GFI = .91; AGFI = .90).

Keywords: *Teaching Turkish as a foreign language, speaking skills, attitude scale, native Arabic-speaking students, scale development.*

Giriş

Yabancı dil öğrenme süreci, yalnızca bilişsel becerilerle değil; aynı zamanda öğrencinin algısı, kaygısı, motivasyonu ve hedef dile yönelik tutumu gibi çeşitli duyuşsal faktörlerle de yakından ilişkilidir. Gardner (1985) gibi araştırmacılar, bu faktörler arasında “tutum”un, öğrencinin dile olan ilgisi, katılımı ve başarısı üzerinde belirleyici bir role sahip olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda tutum, dil öğretim sürecinin sonucunu doğrudan etkileyen ve müdahale edilebilir bir değişken olarak öne çıkmaktadır. Bunun yanında dil öğretimi geçmişten günümüze tarihsel süreç içinde farklı kuramların etkisiyle şekillenmiştir. Davranışçı yaklaşıma göre dil öğrenimi, takviye ve tekrar yoluyla gerçekleşir (Skinner, 1957). Buna karşın bilişsel yaklaşımlar, dilin zihinsel bir süreç olduğunu ve bireyin aktif katılımını gerektirdiğini savunur (Chomsky, 1965). Sosyal etkileşimci yaklaşımlar ise dil öğrenimini sosyal bağlamda değerlendirerek iletişimsel yeterliliğin gelişmesini vurgular (Vygotsky, 1978). Şen ve Boylu (2017), bu etkenlerin etkilerinin ve özelliklerinin hem kendine has olduğunu hem de birbiri ile bir ilişki içinde olduğunu ifade etmektedir. Olumsuz olan etkenler zaman içerisinde doğru adımlarla düzeltilirken olumlu olan etkenler zaman içerisinde yanlış adımlarla bozulabilir. Dil öğretimine yönelik eğitim ortamı algıyı, algı kaygı düzeyini, kaygı düzeyi tutumu, tutum motivasyonu ve hepsi birlikte dil öğretimi sürecinin sonucunda başarı düzeyini doğrudan etkilemektedir.

Alanyazın incelendiğinde son zamanlarda dil öğretimine etki eden bu faktörlerin üzerine yoğunlaşıldığı gözlemlenmektedir. Bu etkenler arasında tutum etkeni, dil öğretimi sürecini doğrudan etkileyen ve zor da olsa değiştirilebilen bir etkidir. Tutumun, öğrencilerin yabancı dil öğrenimine yönelik ilgisinde, katılımında ve başarısında belirleyici bir role sahip olduğunu belirten Gardner (1985), hem öğrencilerin öğrenmeye olan tutumunun hem de öğretmenlerin öğretme sürecine yönelik tutumunun öğretimin kalitesini ve sonucunu doğrudan etkilediğini ifade etmektedir. Tutumlar kişilerin herhangi bir kişi, bir şey veya bir çevre ile olan psikolojik etkileşim neticesinde ortaya çıkmaktadır. Bireyin herhangi bir şey ile arasında kurmuş olduğu veya kurmayı planladığı o bağ, o şeye yönelik tutumunu belirlemektedir.

Thurstone (1928), yaptığı çalışma ile ilk defa tutumun ölçülebildiğini iddia etmiş ve tutumu önceden belirlenmiş herhangi bir konuya ilişkin bireylerin eğilimlerinin, duygularının, düşüncelerinin, önyargılarının, önceden

kafasında kurduğu korkularının, tabularının, tehditlerinin ve inançlarının genel toplamı olarak açıklamıştır. Thurstone'un ardından dil öğretiminde tutum kavramı üzerine yurt içi ve dışında çok sayıda çalışma yapılmış, tutumun dil öğretimini olumlu veya olumsuz doğrudan etkileyen en önemli unsurlardan biri olduğu ortaya koyulmuştur.

Tutumları ölçmenin çeşitli yolları bulunmaktadır. Brown, Manogue ve Rohlin'e (2002) göre dil öğrenmeye yönelik tutum; doğrudan gözlem, yazılı ya da sözlü uygulama ve görüşme formu gibi yöntemlere ek olarak likert tipi ölçekler ve anket gibi ölçeklerin uygulanması yoluyla ölçülebilir. Kadan ve Arı (2021), bireylerin dil öğrenmeye yönelik tutumlarının var olan bir ölçeği kullanarak ya da yeni bir ölçeği geliştirerek ölçülebileceğini ifade etmektedir. Balcı (2009), dil öğrenimine ilişkin tutumları ölçmeye yönelik çalışmalar yapılırken ya da yeni bir ölçek tasarlanırken öncelikle geliştirilen aracın hedeflenen tutum boyutunu gerçekten ölçüp ölçmediğinin, geçerlilik ve güvenirlilik düzeylerinin yeterli olup olmadığının ve aynı zamanda hedef kitlenin düzeyine uygunluk göstergelerinin dikkate alınması gerektiğini belirtmektedir. Alanyazın incelendiğinde dil öğretiminde dil becerilerine yönelik tutum ölçeklerinin geliştirilmeye yakın zamanda başladığı tespit edilmiştir. Dil becerilerinin olmazsa olmazı olarak görülen konuşma becerisine yönelik dil öğrencilerinin tutumlarının ölçülmesi, dil öğretimi programlarındaki eksiklerin tamamlanması açısından önem arz etmektedir.

İnsanoğlu, duygu ve düşünce dünyasındakileri söze dönüştürmek için konuşmaya ihtiyaç duymaktadır. Konuşma, en küçük seslerin bir araya gelerek çıkardığı seslere verilen addır. O sesler harfe, harfler kelimeye, kelimeler cümleye konuşma aracılığıyla dökülür. İnsanlığın var olduğundan günümüze kadar konuşma, Yunus Emre'nin deyimiyile "düşünceleri ileten, savaşları başlatıp bitiren, başları kestiren, hâlleri arz eden, veziri rezil eden, yüzleri ak eden"dir. Songar (1986), konuşmayı "insanın doğumundan ölümüne kadar meramını anlatması için olmazsa olmaz araç" olarak tanımlarken İşcan ve Karagöz (2016), "bir iletişim ve aktarım yönetimi" şeklinde ifade etmektedir. Kemiksiz ise (2016), konuşmayı "ana malzemesi söz olan, kişinin psikolojik, zihinsel ve fiziksel süreçleri ile ilişkilendirilerek üretilen ve ortaya çıktığında insana sosyallik kazandıran bir beceri" olarak tanımlamaktadır. Dil becerilerinin temelini okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerileri oluşturmaktadır.

Çal ve Erdoğan (2018), Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'nda (CEFR, 2021) yazma ve konuşma becerilerinin anlatma becerileri; dinleme ve okuma becerilerinin ise anlama becerileri olarak kabul edildiğini ifade etmektedir. Konuşma becerisi, yalnızca sözlü ifade yetisini geliştirmekle kalmaz; aynı zamanda dinleme ile birlikte işler, sözcük dağarcığını zenginleştirir ve dilbilgisel yapılarla ilgili farkındalığın artmasına katkı sağlar. Özbay'a (2003) göre konuşma becerisi, dil becerilerinin en temel ve en mühim olanıdır. Göçer'e (2015) göre konuşma becerisi hem eğitim hayatında hem de sosyal hayatta en sık kullanılan beceridir. Köksal ve Dağ Pestil'e (2014) göre konuşma becerisi "harflerden kelimelere, kelimelerden cümlelere yaşam ve canlılık kazandırma çabası"dır. Ergenç (1999), konuşma eylemini "konuşucunun temel amacı ile sezdirmeleriyle dinleyicinin çıkarımlarının toplamı" olarak ve Ladousse (2002) konuşma becerisini "ölçülmesi ve öğretilmesi en problemlili ve en zor beceri kazanma süreci" olarak tanımlamaktadır. Yapılan tanımlardan hareketle konuşma becerisinin kazanılması en zor beceri olması ve dili öğrenmenin başlıca göstergesi olması gibi gerekçelerden dolayı dil becerileri arasında en çok üzerinde durulması gereken beceri olduğu gözlemlenmektedir. Nitekim Kurudayıoğlu (2003) da konuşma becerisinin hayatın her aşamasındaki iletişimi şemsiyesi altına aldığı için bu becerinin yalnızca yabancı dil olarak Türkçe öğretimi veya herhangi bir yabancı dil öğretimi açısından değil; diğer dersler için ve kişinin hayatını devam ettirmesi için vazgeçilmez olduğunu ifade etmektedir. Bygate (1987), yabancı dil öğretiminde öğrencilerin gramer ve kelime bilgisine sahip olmalarının yeterli olmadığını, bu bilgilerin akıcı ve anlaşılır bir şekilde sözlü olarak ifade edilebilmesinin beklendiğini belirtmektedir. Buna karşın özellikle dil öğrenen bireyler arasında konuşma, en zorlayıcı beceri olarak görülmektedir. Zira konuşma, kişilerin birbiriyle kurmakta olduğu iletişimin mihenk taşı olarak görülmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, programın her aşamasında konuşma becerisine öncelik verilmesi gerekmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, son dönemlerde hem akademik çalışmalarda hem de uluslararası ilişkiler çerçevesinde dikkat çeken bir alan hâline gelmiştir. Demirel (2018), Türkiye'nin küresel ölçekte artan etkileşiminin ve Türk kültürüne olan ilginin belirgin biçimde yükselmesinin bu dile yönelik öğrenme isteğini de beraberinde getirdiğini ifade etmektedir. Yalçın'a (2021) göre günümüz dil öğretimi yaklaşımlarında sadece dil bilgisi odaklı bilgi yeterli görülmemekte; aynı zamanda iletişim becerisi, kültürel aktarım ve bireysel motivasyon gibi çok katmanlı unsurlar da dik-

kate alınmaktadır. Türk tarihi bakımından Kaşgarlı Mahmud döneminde başlayan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında, çeşitli dönemlerde farklı isimlerle birçok eser yazılmış olsa da özellikle 1990'lı yıllar ile birlikte üzerinde yoğunlaşılın bir konu olmuştur. Türkçe, yaşlılardan gençlere, kadınlardan öğrencilere, öğretmenlerden doktorlara ve esnaftan işçiye her yabancıнын öğrenmek istediği bir dil hâline gelmiştir.

Aljaradat ve Yeşilyurt'a (2021) göre Türkçe, dünyada en çok konuşulan dillerden biri konumundadır. Türkçenin farklı yaş, meslek ve kültürel gruplara öğretilmesinin yanı sıra farklı milletlere, erkeklere ve kadınlara öğretiliyor olması, bu konuya gösterilmesi gereken özeni ortaya koymaktadır. Koç ve Aydın (2020), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin karşılaştığı başlıca güçlüklerden birinin, Türkçenin sondan eklemeli dil yapısı olduğunu ve bu özelliğın de özellikle yapısı bakımından analitik dillere alışkın olan öğrenciler için kavranması zor olabileceğini ve öğrenme sürecinin olumsuz yönde etkilenebileceğini belirtmektedir. Bu görüşe bir destek olarak Arıoğlu (2024), Arapça ile Türkçenin farklı dil yapılarına ve köklere sahip olmaları sebebiyle Arapların kimi zaman Türkçe öğrenirken zorlanabildiğini belirtmektedir. Zira Türkçe, farklı coğrafyalarda farklı kitlelere öğretilmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında kaleme alınmış eserlerin başında Kaşgarlı Mahmud'un Divanü Lügati't-Türk adlı eseri gelmektedir. Kayacan'ın (2025) değerlendirmesine göre, bu eser özellikle Araplara Türkçeyi öğretme amacıyla yazılmıştır. Türkler, İslam'ı kabul ettikten sonra Araplar ile ve Kuran-ı Kerim'in dili olan Arapça ile çok yakın bir bağ kurmuştur. Bu bağdan dolayı harf, kelime, cümle yapısı benzerliklerin olması gayet doğaldır. Osmanlı Devleti döneminde Osmanlı'nın sınırları içerisinde Türkler ve Araplar kardeşçe yaşamış ve yalnızca kültürel olarak değil, dil olarak da etkileşim içerisinde olmuşlardır. Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasıyla özellikle son yirmi yılda Türkiye ile Arap Coğrafyası arasındaki olumlu ilişki, Arapları Türkçe öğrenmeye sevk etmiştir. Şahin (2022), Arapların Türkçe öğrenmeye ciddi bir rağbet gösterdiklerini belirtmektedir. Buna sebep olarak da Türkler ile Arapların din kardeşliğini, kültür ortaklığını ve dil benzerliğini göstermektedir. Türkçenin Arapça ile tarihten gelen bu yakın ilişkisi, Türkçe öğrenen Arapların dil öğrenme sürecinde diğer milletlere göre daha kolay öğrenebiliyor olmalarının en önemli sebebidir.

Arapların Türkçe öğrenme isteğindeki artış sebeplerinin başında son yıllardaki Türk dizi ve filmlerinin Arap coğrafyasında izlenme sayısının artması ve Türkiye'ye gelen turistlerin önemli bir kısmını Arapların oluşturması gelmektedir. Nitekim Özarslan (2020), Arap coğrafyasında yer alan 16 ülkede gerçekleştirilen bir araştırma neticesinde her dört kişiden üçünün bir Türk dizisini veya filmi izlediğini belirtmektedir. Özarslan'ın (2020) bulgularına paralel olarak Akdoğan ve Sayhanoglu (2025) son yıllarda Türkiye'de bazı çevrelerde gözlemlenen Arap karşıtlığına rağmen, Türk film ve dizilerinin Arap dünyasında izlenme oranlarının artış göstermesiyle birlikte Türkiye'ye ziyarete gelen Arap turist sayısında da kayda değer bir yükseliş yaşandığını belirtmektedir. Türkçeye Araplar tarafından gösterilen bu yoğun ilgi nedeniyle Arapların Türkçe öğrenmeyi istemelerinin gerekçeleri, motivasyonları, tutumları, kaygıları, algıları ve yaşadıkları zorlukları araştırmak ve bunlara yönelik tezler ve makaleler yazmak gerekmektedir.

Ülkemize Arap coğrafyasından öğrenim görmeye gelen öğrenci sayısı her geçen yıl artmaktadır. Bu öğrencilerin, Türkçe öğrenme sürecinde özellikle konuşma becerisine ağırlık verdikleri görülmektedir, çünkü öğrencilerin akademik hayatlarında başarılı olabilmeleri için en çok konuşma becerisine ihtiyaçları vardır. Bununla birlikte dil öğretimi sürecinde dört temel beceri arasında, kazanılması en güç ve en kritik olanı da konuşma becerisidir. Fakat bu beceri kazanıldığında anlatma ve anlamanın, yani iletişimin en önemli unsuru öğrenilmiş olmaktadır. Bu doğrultuda, ana dili Arapça olan öğrencilerin Türkçe öğreniminde konuşma becerisine ilişkin tutumlarının belirlenmesi, sürecin etkinliği açısından oldukça önemlidir.

Bu çalışma, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında, ana dili Arapça olan öğrencilere yönelik geliştirilmiş ilk tutum ölçeği olma özelliğiyle önem taşımaktadır. Ayrıca Arap öğrencilerin konuşma becerisine yönelik tutumlarının sağlıklı biçimde ölçülebilmesi açısından literatürdeki tek çalışma olması da çalışmanın önemini ortaya koymaktadır. Alanyazın incelendiğinde konuşma becerisine yönelik bazı tutum ölçeklerinin geliştirildiği görülmektedir fakat özellikle bir gruba yönelik bir ölçek bulunmamaktadır. Türkiye, bulunduğu coğrafya ve tarihî konumu gereği Arap ülkeleriyle uzun süredir yakın ilişki içinde olmuştur. Türkiye Cumhuriyeti, bu yakın ilişkiye paralel olarak Arapça konuşulan ülkelerin neredeyse tamamında MEB, YEE, Türkiye Maarif Vakfı, TİKA aracılığıyla Türkçe öğretimi faaliyetleri yürütmektedir. Bunun yanında, Arap coğrafyasındaki

ülkelerin çoğunda üniversitelerde Türkçe öğretimi yapılmaktadır. Bu noktada bir Arap öğrencinin Türkçe öğrenmeye yönelik tutumu, motivasyonu ve kaygısı ile başka bir milletten bir öğrencinin tutumu, motivasyonu ve kaygısının aynı ölçekle değerlendirilmesi isabetli değildir. Ölçülse dahi geçerlilik ve güvenilirlik açısından sağlıklı sonuçlar elde edilemeyebilir. Bu sebeple Ana Dili Arapça Olan Öğrencilerin Türkçe Konuşma Becerisine Yönelik Tutum Ölçeğinin alanda araştırma yapan akademisyenlere ve dil öğretim merkezlerinde ders veren Türkçe okutmanlarına önemli ölçüde fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışma, ana dili Arapça olup Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmekte olan bireylerin konuşma becerisine ilişkin tutumlarını ölçmeye imkân tanıyacak, geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda Katar'da yer alan Yunus Emre Türk Kültür Merkezi, Katar Üniversitesi, Lusail Üniversitesi ve Katar Silahlı Kuvvetleri Lisan Enstitüsünde Türkçe öğrenen Arap öğrencilere yönelik gerçekleştirilen uygulamalar sonucunda "Ana Dili Arapça Olan Öğrencilerin Türkçe Konuşma Becerisine Yönelik Tutum Ölçeği" oluşturulmuştur. Elde edilen bu ölçme aracı sayesinde, Türkiye'deki üniversitelerin TÖMER birimlerinde ve yurt dışında Türkçe öğrenen ana dili Arapça olan öğrencilerin konuşma becerisine yönelik tutumlarının ölçülebileceği varsayılmaktadır.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, ölçme aracının geliştirilme süreci ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu çalışma, ana dili Arapça olan öğrencilerin Türkçe konuşma becerisine yönelik tutumlarını ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlayan nicel bir araştırmadır. Araştırmada, nicel araştırma desenlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, araştırma konusu olan olguyu, grubu veya durumu kendi koşulları içinde ve olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan bir yaklaşımdır (Büyüköztürk vd., 2015; Fraenkel ve Wallen, 2006). Bu model, belirli bir evrenden seçilen örneklem aracılığıyla evrenin genelindeki tutum, görüş veya eğilimlerin nicel olarak tanımlanmasına olanak tanır (Balcı, 2009; Creswell, 2014). Bu çalışma, ölçek geliştirme sürecinin doğası gereği, mevcut bir tutumu ölçmeyi ve betimlemeyi hedeflediğinden tarama modeli kapsamında desenlenmiştir.

Çalışma Grubu

Ölçme aracını geliştirme süreci Katar’da Türkçenin öğretildiği Yunus Emre Türk Kültür Merkezi, Katar Üniversitesi, Lusail Üniversitesi ve Katar Silahlı Kuvvetleri Lisan Enstitüsünde gerçekleştirilmiştir. Ölçek geliştirme sürecine Türkçe eğitimi alanında uzman beş ve ölçek geliştirme alanında uzman bir akademisyen katkı sunmuştur. Toplam 270 öğrencinin katılım sağladığı bir ölçek geliştirme süreci yürütülmüştür. Uzman görüşünden sonra yapılan pilot uygulamaya 37 öğrenci katılmıştır. Pilot uygulamanın ardından ilk asıl uygulamanın (AFA) yapılabilmesi için aynı kurumlardaki ana dili Arapça olan ve Türkçe öğrenen 113 öğrenci ile; ikinci asıl uygulama (DFA) ise yine aynı kurumlardaki 120 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir.

Literatür taramasının ardından 50 maddelik bir taslak ölçek hazırlanmış, uzman görüşü sonrasında bu sayı 36’ya düşmüştür. Pilot uygulama yapılmış ve madde sayısı bu uygulamanın ardından 32’ye düşürülmüştür. Açımlayıcı faktör analizinin gerçekleştirildiği ilk asıl uygulamada madde havuzunda 32 madde yer alırken ikinci asıl uygulama olan doğrulayıcı faktör analizinde 19 madde bulunmaktadır.

Literatürde, ölçek geliştirme çalışmalarında örneklem büyüklüğü belirlenirken madde sayısı ile uygulanan kişi sayısı arasında üç ile on katı fark olması önerilmektedir (Seçer, 2013: 118-119; Sönmez ve Alacapınar, 2014: 125). Bu çerçevede açımlayıcı faktör analizinin gerçekleştirildiği uygulamada 113, doğrulayıcı faktör analizinin gerçekleştirildiği uygulamada ise 120 katılımcı yer almıştır. Alanyazında, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin farklı örneklem grupları üzerinde ayrı ayrı uygulanmasının gerektiği ifade edildiğinden AFA’ya katılan öğrenciler DFA’ya dâhil edilmemiştir.

Ölçme Aracının Geliştirilme Süreci

Ana Dili Arapça Olan Öğrencilerin Türkçe Konuşma Becerisine Yönelik Tutum Ölçeğinin deneme formu, öncelikle yurt içinde (Melanlıoğlu, 2021; Ayhan, 2021; Yıldız ve Gürlek, 2019; Çalışkan Sarı ve Yalçınkaya Alkar, 2018; Şen ve Boylu, 2017; Kadan ve Arı, 2021; Kemiksiz, 2016; Şengül, 2016; Göçer, 2015; Köksal ve Dağ Pestil, 2014) ve yurt dışında (Brown, Manogue ve Rohlin, 2002; Ladousse, 2002; Thurstone, 1928) yapılmış araştırmalar taranarak ilgili literatürden hareketle 50 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur.

İkinci aşamada 50 maddelik madde havuzu, kapsam geçerliliğinin sağlanması amacıyla alan uzmanı akademisyenlerin görüşüne sunulmuştur. Hem Balcı (2009) hem de Büyüköztürk vd. (2015), ölçülmesi hedeflenen özellik için kullanılan değişkenlerin hem nicelik hem de nitelik bakımından yeterliliğini ifade etmekte olan kapsam geçerliliğinin belirlenmesinde başvurulan yöntemlerin başında uzman görüşüne sunmanın geldiğini ifade etmektedir. Bu kapsamda taslak madde havuzunun, ana dili Arapça olan öğrencilerin Türkçe konuşma becerisine yönelik tutumlarını tespit edip edemeyeceğinin belirlenmesi amacıyla Türkçe eğitimi alanında iki, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışan üç ve bilimsel araştırma yöntemleri alanında çalışan bir uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşlerinin güvenilir bir şekilde alınabilmesi için her bir madde için “uygun”, “düzeltmesi gerek” ve “uygun değil” seçeneklerinin bulunduğu bir form kullanılmış, kapsam geçerliliği, Veneziano ve Hooper’in (1997) kapsam geçerlilik oranıyla tespit edilmiştir. Uzman görüşünün alınmasının ardından madde sayısı 36’ya düşürülmüştür.

Son olarak dar bir öğrenci grubuna yönelik bir pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu pilot uygulama öğrencilerin maddeleri anlayıp anlamama durumlarını ölçmek için yapılmıştır. Ayrıca aynı kurumlardaki Türkçe okutmanlarının da görüşleri alınmış ve açımlayıcı faktör analizi için ilk uygulama gerçekleştirilmeden önce her bir madde için kapsam geçerlilik oranının .80 eşliğinin altında değerde olup olmadığı kontrol edilerek madde sayısı 32’ye düşürülmüştür. Maddeler beşli Likert biçiminde düzenlenmiş olup seçenekler (1) Kesinlikle katılıyorum, (2) Katılıyorum, (3) Kısmen katılıyorum, (4) Katılmıyorum, (5) Kesinlikle katılmıyorum şeklinde belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Veriler, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Katar’da yukarıda belirtilen kurumlardaki 270 öğrenciden pilot uygulama, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi süreçleri neticesinde geliştirilen ölçeğin uygulanmasıyla elde edilmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliliğini ortaya koymak amacıyla öncelikle KMO katsayısı ve Bartlett testi uygulanmış, bu testlerin sonuçları doğrultusunda verilerin faktör analizine uygunluğu değerlendirilmiştir (Kalaycı, 2009: 321-322; Seçer, 2013: 119). Uygunluk sağlandığı görüldükten sonra açımlayıcı faktör analizine geçilmiştir. Ölçme aracının faktör yapısını belirle-

mek amacıyla analiz sürecinde temel bileşenler yöntemine başvurulmuş ve elde edilen faktör yapısının yorumlanabilirliğini artırmak amacıyla faktör yükleri Varimax dik döndürme tekniği ile yeniden yapılandırılmıştır.

Açımlayıcı faktör analiziyle ortaya konulan yapının geçerliliğini sınamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi aynı kurumlarda fakat farklı bir çalışma grubunda uygulanmış ve analizler yeni veri seti üzerinden yürütülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizinde, modelin geçerliliğini ve kuramsal yapıya uygunluğunu belirlemek amacıyla çeşitli uyum indeksleri kullanılmaktadır. Çalışmada uyum değerleri, Tablo 1'e göre değerlendirilmiş ve alanyazındaki ölçütlere dayalı biçimde raporlaştırılmıştır (Schumacker ve Lomax, 2004: 82-83; Kline, 2005: 144-145; Şimşek, 2007: 14; Çelik ve Yılmaz, 2013: 39).

Tablo 1. *Uyum değerleri ve yorumları*

İncelenen Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/d < 5$
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$
S-RMR	$0 \leq S-RMR \leq .05$	$.05 \leq S-RMR \leq .10$
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .95$
CFI	$.97 \leq CFI \leq 1.00$	$.95 \leq CFI \leq .97$
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI \leq .95$
AGFI	$.95 \leq AGFI \leq 1.00$	$.90 \leq AGFI \leq .95$

Geçerlilik analizleri kapsamında, alt faktörlerdeki her bir maddenin ölçtüğü özellikler doğrultusunda bireyleri ne ölçüde ayırt edebildiğini belirlemek üzere madde-toplam puan korelasyonları hesaplanmıştır. Ayrıca, maddelere verilen puanların sıralanmasıyla elde edilen üst ve alt %27'lik gruplar arasında bağımsız örneklem t-testi (Büyüköztürk, 2008: 171) uygulanmıştır.

Ölçeğin güvenilirlik düzeyini belirlemek için iç tutarlılığı incelenmiş; Cronbach Alpha katsayısı, iki yarı testi arasındaki korelasyon, Spearman-Brown düzeltme katsayısı ve Guttman'ın iki yarıya bölme yöntemi kullanılarak hesaplamalar yapılmıştır. Geçerlilik ve güvenilirlik analizlerinin yürütülebilmesi amacıyla elde edilen veriler, IBM SPSS 20 ve LISREL 8.80 programlarına aktarılmıştır. Bu süreçte, olumsuz maddeler ters kodlanarak analizlere dâhil edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, Ana Dili Arapça Olan Öğrencilerin Türkçe Konuşma Becerisine Yönelik Tutum Ölçeğine ilişkin geçerlilik ve güvenirlik bulguları yer almaktadır.

Ölçeğin Geçerliliğine İlişkin Bulgular

Seçer (2013) geçerliliğin, ölçme aracının hazırlanma amacına hizmet etme seviyesi veya ölçülmeye çalışılan şeyin ölçülebilme seviyesi olarak tanımlanabileceğini ifade etmektedir. Bu çerçevede, Ana Dili Arapça Olan Öğrencilerin Türkçe Konuşma Becerisine Yönelik Tutum Ölçeğinin geçerliliği; yapı geçerliliği, madde-toplam puan korelasyonları ve maddelerin ayırt edicilik düzeyleri dikkate alınmıştır. Söz konusu analizler neticesinde elde edilen bulgular aşağıda yer almaktadır.

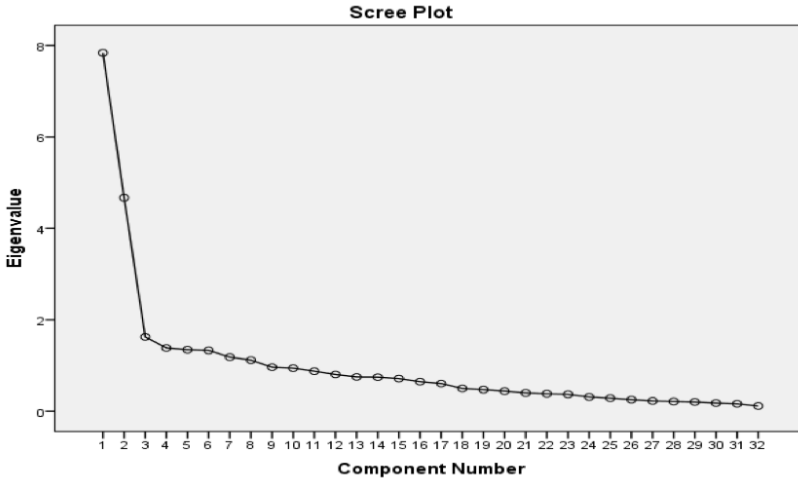
Yapı Geçerliliği

Açımlayıcı Faktör Analizine Yönelik Bulgular

Açımlayıcı faktör analizi öncesinde veri setinin faktör analizine uygunluğunu sınamak amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterlilik katsayısı ve Bartlett küresellik testi uygulanmıştır. Bu testlerin amacı, faktör analizi yapılabilmesi için KMO değerinin en az .70 olması gerektiği (Seçer, 2013: 119; Sönmez ve Alacapınar, 2014: 126) ve Bartlett testinin anlamlı bir sonuç vermesi gerektiği yönündeki literatür önerilerine dayanmaktadır (Kalaycı, 2009: 322). KMO değerinin yüksek olması, veri setinin faktör analizi açısından uygunluğunu desteklemektedir (Kalaycı, 2009: 322). Analiz bulguları, KMO katsayısının .820; Bartlett küresellik testinin ise $\chi^2(496) = 1648.825$, $p < .001$ şeklinde gerçekleştiğini göstermiştir. Elde edilen bulgular, veri setinin faktör analizine elverişli bir yapıda olduğunu ortaya koymuştur.

Balcı'ya (2009) göre, faktör analizi, ölçeği oluşturan maddelerin daha az sayıda ve birbirinden bağımsız faktör altında toplanıp toplanamayacağını belirlemeye yönelik, bir anlamda madde sayısını azaltmayı amaçlayan bir tekniktir. Bu analiz sürecinde, temel bileşenler yöntemiyle birlikte kullanılan Varimax dik döndürme tekniği sonucunda, faktör yükü .40'ın altında kalan maddeler ile her iki faktördeki yük değerleri arasındaki farkı .10'un altında olan, başka bir deyişle birden fazla faktöre anlamlı düzeyde yük gösteren maddelerin ölçekten çıkarılması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2008: 124-125).

Faktör sayısını, maddeler arasındaki ilişkileri daha az ama anlamlı boyutlarla temsil edecek biçimde belirlemek amacıyla iki temel ölçüte başvurulmuştur: özdeğer istatistikleri ve çizgi grafiği (scree plot) yorumlaması (Büyüköztürk, 2008: 125; Kalaycı, 2009: 328). Temel bileşenler yöntemiyle yapılan ve Varimax döndürme tekniği kullanılarak yürütülen analiz sonucunda, özdeğeri 1.00'dan büyük sekiz faktör ortaya çıkmıştır. Ancak bu sayının yorumlanabilirlik açısından yüksek bulunması nedeniyle faktör sayısını sınırlandırmak amacıyla Cattell'in scree testi uygulanmıştır.



Şekil 1. Ana dili Arapça olan öğrencilerin Türkçe konuşma becerisine yönelik tutum ölçeği özdeğer faktör grafiği

Büyüköztürk (2008) ile Bryman ve Cramer (2005) çizgi grafiğinin maddelere ait özdeğerlerin birleştirilmesiyle oluşturulduğunu belirtmektedir. Bu doğrultuda, grafikte gözlemlenen keskin düşüşün (kırılma noktası) faktör sayısının belirlenmesinde kullanılacağı ifade edilmektedir. Yukarıdaki grafik yorumlanırken bilinmesi gereken en önemli husus iki nokta arasındaki boşluğun bir faktöre işaret etmesidir (Seçer, 2013: 128). Çizgi grafiğinde üçüncü noktadan itibaren faktörlerin özdeğerlerinin düşük olduğu ve bu değerler arasındaki farkların belirgin biçimde azaldığı gözlemlenmiştir. Bu durum, ölçek yapısında üç faktörle sınırlı bir çözümlemenin yeterli olabileceğini düşündürmektedir. Ancak faktör sayısını sınırlandırmada SPSS yazılımı üzerinden otomatik bir kısıtlamaya gidilmemiş; bunun yerine maddelerin faktör yükleri esas alınarak değerlendirme yapılmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda, başlangıçta öngörülen faktör sayısından daha fazla sayıda faktör elde edilmiştir. Yapılan değerlendirmede, birden fazla faktörde yüksek düzeyde yüklenen üç madde (madde 7, madde 15, madde 31) ölçtükleri yapıyı açık biçimde temsil etmemeleri nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır. Bu işlem sonrasında, uzman görüşlerine dayalı olarak ölçeğin üç faktörlü bir yapı gösterdiği kabul edilmiş ve analiz süreci bu doğrultuda yeniden yürütülmüştür. Buna ek olarak birden çok faktörde yüksek yük değeri verdiği tespit edilen dört madde (madde 2, madde 10, madde 27 ve madde 30) ölçekten çıkarılmıştır. Bu maddelerin ölçekten çıkarılmasının ardından tekrar analiz yapılmış ve üç maddenin (madde 5, madde 9 ve madde 12) daha ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir.

Gerçekleştirilen analizler sonucunda faktör varyansı .40'ın altında olan maddeler tespit edilmiş ve bu maddelere ilişkin madde-toplam puan korelasyonları hesaplanmıştır. Ayrıca, bu maddelerin ölçekten çıkarılmasının iç tutarlılığı nasıl etkilediğini belirlemek amacıyla Cronbach Alpha katsayısındaki değişimler incelenmiş; elde edilen sonuçlara göre üç madde (madde 6, madde 11 ve madde 22) daha ölçek dışı bırakılmıştır. Seçer (2013), bir ölçekte alt faktör sayısının belirlenmesinde, özdeğeri 1'in üzerinde olan ve açıklanan varyans oranı %5'i aşan boyutların alt boyut olarak değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Belirtilen ölçütler esas alındığında, bu çalışmada özdeğeri 1'in üzerinde olan ve açıklanan varyans oranı %5'i aşan üç faktörün bulunduğu tespit edilmiştir. Birinci faktörün varyansı %34.35; ikinci faktörün varyansı %16.27 ve üçüncü faktörün varyansı %6.81'dir. Ölçeğin analiz neticesinde açıkladığı toplam varyansın %57.45 olduğu tespit edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, ölçeğin son hâlinde şekillenen 19 maddeden 10'unun birinci faktörde, 4'ünün ikinci faktörde ve 5'inin üçüncü faktörde yüksek yük değerine sahip olduğu gözlemlenmiştir.

Yürütülen analizler neticesinde, üç faktörlü ve 19 maddeden oluşan ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri .875 olarak; Bartlett küresellik testi sonucu ise $\chi^2=1014.540$; $sd=171$; $p<.001$ düzeyinde bulunmuştur. Faktör yüklerine ilişkin yapılan incelemede, birinci faktörde yer alan maddelerin yük değerlerinin .711 ile .859; ikinci faktörde .500 ile .728; üçüncü faktörde ise .462 ile .707 aralığında değiştiği tespit edilmiştir.

Faktör sayısının belirlenmesinin ardından, her bir maddenin hangi faktöre ait olduğu analiz edilerek faktör yapısı kesinleştirilmiştir. Maddelerin her bir faktörle en güçlü korelasyonunu belirlemek amacıyla yorumlamayı

kolaylaştırmak ve kullanım sıklığını artırmak için dikey döndürme yöntemlerinden biri olan varimax tekniği tercih edilmiştir (Seçer, 2013: 132). Analiz sonuçlarının daha açık biçimde değerlendirilebilmesi amacıyla dönüşümlü faktör yükleriyle birlikte madde-toplam korelasyonları, ortak faktör varyansları ve faktör yük değerlerine ilişkin bilgiler Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Ana dili Arapça olan öğrencilerin Türkçe konuşma becerisine yönelik tutum ölçeğinin maddelerinin faktör yükleri, alt faktörlerin açıkladığı varyanslar ve madde toplam korelasyon değerleri

Taslak Ölçek Madde No	Ölçek Madde No	Döndürme Öncesi Faktör Yükleri	Faktör Yük Değerleri			Madde Toplam Korelasyon Değeri
			1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör	
M24	1	.738	.859			.846
M28	2	.679	.814			.830
M18	3	.649	.791			.808
M26	4	.651	.789			.792
M8	5	.628	.769			.854
M14	6	.585	.751			.820
M16	7	.563	.748			.757
M19	8	.598	.728			.789
M13	9	.553	.712			.850
M17	10	.513	.711			.725
M20	11	.550		.728		.521
M32	12	.727		.716		.530
M25	13	.527		.703		.514
M23	14	.540		.500		.519
M4	15	.544			.707	.474
M1	16	.509			.692	.428
M29	17	.611			.652	.417
M21	18	.507			.550	.482
M3	19	.466			.462	.479
Açıklanan Toplam Varyans			%34.35	%16.27	%6.83	
			Toplam Varyans: %57.45			

Tablo 2, analiz edilen maddelerdeki faktör yüklerinin üç faktörde toplandığını göstermektedir. Yapılan tekrarlı faktör analizi sonucunda, 32 maddelik ölçekten faktör yükü .40'ın altında kalan maddeler çıkarılarak ölçek kapsamı dışında bırakılmıştır. Ayrıca, maddelerin ayırt edicilik düzeylerini belirlemek üzere madde-test korelasyon analizleri yapılmıştır. Bu analiz kapsamında, bir maddeye ilişkin puanların ölçek toplam puanlarıyla pozitif yönde ve yeterli düzeyde bir ilişki göstermesi, söz konusu maddenin ayırt edici olduğunu ve ölçeğe dâhil edilmesinin uygun olduğunu göstermektedir. (Erkuş, 2003: 129). Kalaycı (2009), madde-toplam korelasyon katsayısına göre maddeleri şu şekilde sınıflandırmıştır: .40 ve üzerindeki maddeler “çok iyi”, .30 ile .39 arasındaki maddeler “iyi”, .20 ile .30 arasındaki maddeler “geliştirilmesi gereken” ve .20'nin altındaki maddeler ise “ölçekten çıkarılması gereken” maddeler olarak kabul edilmektedir. Bu çalışmada, madde-test korelasyonu .40 ve üzerindeki maddeler dikkate alınmıştır. Sonuç olarak 19 maddeden oluşan ve üç faktörde toplanan bir ölçek yapısı ortaya çıkmıştır. Maddelerin faktör yük değerlerinin .462 ile .859 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Bu faktörlerde yer alan maddeler ve literatür taraması doğrultusunda her bir faktöre bir isim verilmiş ve ardından bu isimler üzerine alan uzmanlarının görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşlerinin ardından birinci faktör “konuşma kaygısı”, ikinci faktör “konuşma motivasyonu” ve üçüncü faktör “araçsal motivasyon” olarak adlandırılmıştır.

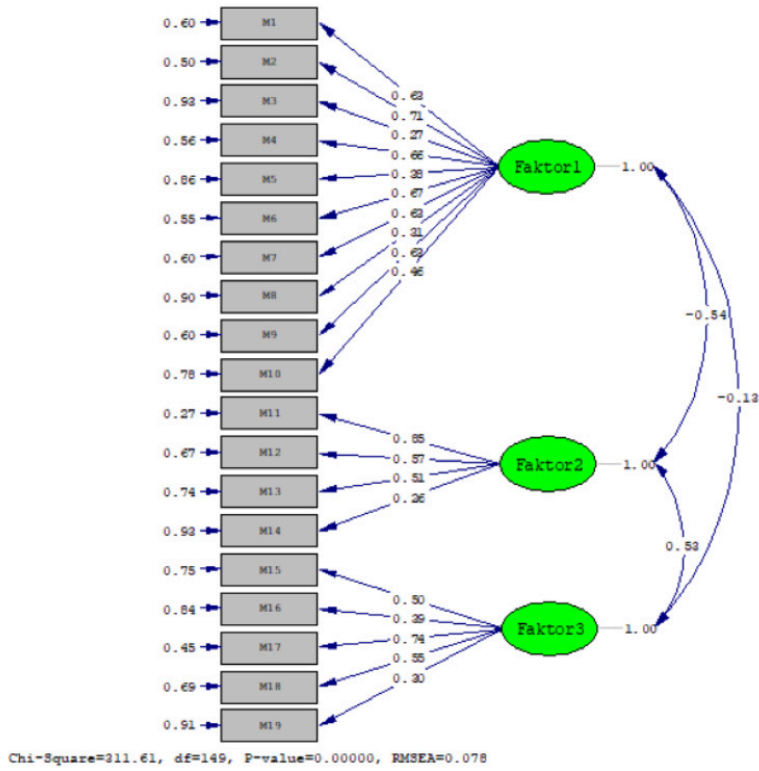
Doğrulamalı Faktör Analizine Yönelik Bulgular

Ana dili Arapça olan öğrencilere yönelik olarak geliştirilen Türkçe konuşma becerisine ilişkin tutum ölçeğinin geçerliliğini belirlemeye yönelik yürütülen açımlayıcı faktör analizi neticesinde, üç faktörlü bir yapıya ulaşılmıştır. Bu yapının geçerliliğini sınamak amacıyla birinci ve ikinci düzey doğrulamalı faktör analizlerinden yararlanılmıştır. Doğrulamalı faktör analizi, açımlayıcı analizde kullanılan örneklemden bağımsız ancak aynı evrenden seçilen 120 kişilik bir öğrenci grubuna dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Jöreskog ve Sörbom (1993), doğrulamalı faktör analizinde yer alan örtük değişkenlerin kuramsal bir yapıyı temsil ettiğini, gözlenen değişkenlerin ise bu yapının ampirik yansımaları şeklinde kabul edildiğini ifade etmektedir. Bu çerçevede, Şekil 2'de sunulan eşitlik modelinde üç faktörlü ve 19 gözlenen değişkenden oluşan yapının anlamlı bir şekilde temsil edildiği gözlemlenmektedir.

Doğrulamalı faktör analizi bulgularına göre örneklem büyüklüğüne bağlı

olarak hesaplanan Ki Kare (χ^2) değeri 311.68; bu değere karşılık gelen serbestlik derecesi (df) ise 149'dur. χ^2/df oranı 2.09 olup bu değer literatürde kabul edilen uyum düzeyine işaret etmektedir (Kline, 2005: 141). Modelin yapısal uygunluğunu değerlendirmek amacıyla RMSEA (Yaklaşık Hata Kareleri Ortalaması), S-RMR (Standartlaştırılmış Kök Ortalama Artık Kare), GFI (Uygunluk İndeksi), AGFI (Düzeltilmiş Uygunluk İndeksi), CFI (Karşılaştırmalı Uygunluk İndeksi) ve NFI (Normalize Edilmiş Uygunluk İndeksi) gibi uyum iyiliği ölçütleri analiz edilmiştir. Modelin uygunluğu için RMSEA değerinin .08'in altında olması gerekmektedir (Browne ve Cudeck, 1993: 144). Bu modelde doğrulayıcı faktör analizi sonucundan da anlaşılacağı üzere RMSEA değeri .078'dir. Yine S-RMR değerinin .10 değerinin altında olması gerekmektedir (Kline, 2005: 141). Doğrulayıcı faktör analizine göre S-RMR değerinin .050 olduğu belirlenmiştir. RMSEA ve S-RMR değerleri sıfıra ne kadar yakın olursa veya sıfır değeri ortaya çıkarsa modelin mükemmel olduğu belirlenmiş olur (Brown, 2006: 84; Byrne, 2010: 80). Buna ek olarak modelin uygunluğu hâlinde .90 veya üzerinde olması gereken (Kline, 2005: 145) GFI değeri .91; AGFI değeri ise .90'dır. Jöreskog ve Sörbom (1993) ve Raykov ve Marcoulides (2006), GFI ve AGFI değerlerinin modelin uyumlu olması durumunda 0 ile 1 arası bir değer alabileceğini, 1 değerine ne kadar yakın olursa uyumun o kadar yüksek olacağını ve buna karşın bu değerlerin negatif olamayacağını ifade etmektedir. 0 ile 1 değerleri arasında 1'e daha yakın olması beklenen NFI (Kline, 2005: 144; Raykov ve Marcoulides, 2006: 44) değeri .93; 0 ile 1 arasında yine 1'e daha yakın olması gereken (Brown, 2006: 85; Raykov ve Marcoulides, 2006: 44; Byrne, 2010: 78) CFI değeri .95 olarak saptanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen bu verilerin ışığında modelin doğrulandığı söylenebilir.

Şekil 2 incelendiğinde faktör yüklerinin, konuşma kaygısı alt boyutunda .28 ile .70; konuşma motivasyonu alt boyutunda .54 ile .68 ve araçsal motivasyon alt boyutunda .31 ile .67 arasında değiştiği görülmektedir.



Şekil 2. Birinci seviye doğrulayıcı faktör analizi korelasyon diyagramı (standardize edilmiş)

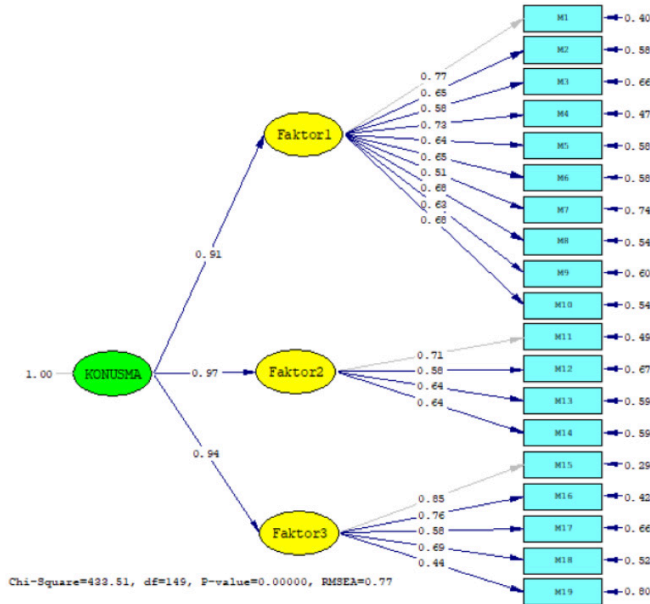
Birinci düzey doğrulayıcı faktör analizine ilişkin t değerleri Tablo 3'te verilmiştir. Söz konusu tabloya göre, Ana Dili Arapça Olan Öğrencilerin Türkçe Konuşma Becerisine Yönelik Tutum Ölçeği'nde yer alan maddelere ait t değerlerinin 5.39 ile 7.97 arasında değiştiği görülmektedir. Hesaplanan t değerlerinin 1.96'nın üzerinde olması, bu değerlerin .05 anlamlılık düzeyinde; 2.58'in üzerinde olması ise .01 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı kabul edildiğini göstermektedir (Jöreskog ve Sörbom, 1993; Kline, 2005: 41). Bu bağlamda birinci düzey doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen t değerlerinin tamamının .01 düzeyinde anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3. Birinci seviye doğrulayıcı faktör analizi t-test değerleri

Madde No	t	Madde No	t	Madde No	t
M 1	6.94**	M 8	7.32**	M 15	6.65**
M 2	6.18**	M 9	6.58**	M 16	8.94**
M 3	7.97**	M 10	5.65**	M 17	6.88**
M 4	6.92**	M 11	6.74**	M 18	6.07**
M 5	5.39**	M 12	5.98**	M 19	6.19**
M 6	7.30**	M 13	6.93**		
M 7	6.76**	M 14	7.18**		

**p<.001

Birinci düzey doğrulayıcı faktör analizinde belirlenen üç faktörün, bir üst yapı olarak tanımlanan Ana Dili Arapça Olan Öğrencilerin Türkçe Konuşma Becerisine Yönelik Tutum örtük değişkenini temsil ettiğinin gösterilmesi için ikinci seviye doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Birinci seviye doğrulayıcı yapı üç gizil ve 19 gösterge değişken ile test edilmiştir. Test sonuçları doğrultusunda, birinci düzey doğrulayıcı faktör yapısına ikinci düzey bir değişken eklenerek ikinci düzey faktör yapısı da sınanmıştır. Ölçeğin ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizine ilişkin bağlantı diyagramı Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3. İkinci seviye doğrulayıcı faktör analizi korelasyon diyagramı (standardize edilmiş)

İkinci düzey doğrulayıcı faktör analizine ilişkin modelin faktör yükleri, Şekil 3'te gösterilmektedir. Faktör yüklerinin konuşma kaygısı alt boyutu için .51 ile .77; konuşma motivasyonu alt boyutu için .56 ile .71 ve araçsal motivasyon alt boyutu için .44 ile .85 arasında değiştiği görülmektedir.

Standart çözümler sonrasında, faktörler ile maddeler arasındaki t değerleri analiz edilmiştir. Jöreskog ve Sörbom (1993), diyagramda t değerlerine ilişkin kırmızı okun bulunmamasının, tüm maddelerin .05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlılığa işaret ettiğini ifade etmektedir. Araştırma kapsamında, modelin uyumunu değerlendirmek amacıyla mükemmel uyum ve kabul edilebilir uyum dikkate alınmıştır. Birinci ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizleriyle ilişkili olarak ulaşılan uyum indekslerine ilişkin bulgular Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Uyum değerleri ile DFA'dan elde edilen uyum indeksi değerleri

İncelenen Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Birinci Seviye Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri	İkinci Seviye Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/d < 5$	2.09	2.90
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	.078	.077
S-RMR	$0 \leq S-RMR \leq .05$	$.05 \leq S-RMR \leq .10$	.050	.051
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .95$	.93	.94
CFI	$.97 \leq CFI \leq 1.00$	$.95 \leq CFI \leq .97$	.95	.96
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI \leq .95$	.91	.90
AGFI	$.95 \leq AGFI \leq 1.00$	$.90 \leq AGFI \leq .95$	.90	.90

Tablo 4'te yer alan veriler incelendiğinde hem birinci hem de ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizine ait uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. Bu sonuç, Ana Dili Arapça Olan Öğrencilerin Türkçe Konuşma Becerisine Yönelik Tutum Ölçeği'nin yapı geçerliliğinin doğrulandığını göstermektedir.

Benzeşme Geçerliliği Sonuçları

Doğrulayıcı faktör analiziyle elde edilen modelin yapı güvenirliliğini (CR) ve yakınsak geçerliliğini (AVE) belirlemek amacıyla Fornell ve Larcker (1981) tarafından önerilen hesaplamalar yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizlerindeki standardize edilmiş faktör yükleri ve hata varyansları kullanılarak yapılan hesaplamalar sonucunda; konuşma kaygısı için CR de-

ğeri .879, AVE değeri .421; konuşma motivasyonu için CR değeri .738, AVE değeri .415; araçsal motivasyon için CR değeri .804, AVE değeri .461 olarak bulunmuştur.

Alanyazında yapı güvenirliği (CR) için sınır değerin .70, yakınsak geçerlilik (AVE) için ise .50 olması beklenmektedir (Hair vd., 2010). Elde edilen CR değerlerinin tamamı (.879, .738 ve .804) .70 olan kabul düzeyinin üzerindedir. AVE değerleri .50 sınırının bir miktar altında kalsa da Fornell ve Larcker (1981), CR değerinin .70'ten yüksek olması durumunda, AVE değerinin .50'den düşük olmasının yapı geçerliliği için kabul edilebilir olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda ölçeğin üç faktörünün de yapı güvenirliğini ve yakınsak geçerliliğini sağladığı söylenebilir.

Madde Ayırt Ediciliği

Bir yapının veya kavramın ölçülmesine yönelik test araçlarından elde edilen puanların geçerlilik ve güvenirlik analizlerinin yanı sıra, ölçme araçındaki maddelerin özelliklerinin de betimlenmesi gerekmektedir. Büyükoztürk vd. (2015), madde özelliklerinin incelenmesiyle ilgili analizlerin genel olarak madde analizi olarak adlandırıldığını ifade etmektedir. Bu çalışmada, ölçek maddelerinin, ana dili Arapça olan öğrencilerin Türkçe konuşma becerisine yönelik tutumlarını ayırt etme düzeylerinin belirlenmesi amacıyla ölçek puanlarına göre ilk %27'lik ve son %27'lik gruplarda yer alan madde puanları arasındaki farkın anlamlılığı incelenmiştir. Ölçek puanları dikkate alındığında, en düşük puan alan 30 öğrenci ile en yüksek puan alan 30 öğrencinin puanları göz önünde bulundurulmuş ve bu grupların dışındaki öğrenciler analiz dışında bırakılmıştır. Madde ayırt ediciliğine ilişkin *t* değerleri ve anlamlılık düzeylerine dair bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Madde ayırt edicilik seviyeleri

F1		F2		F3	
Madde No	t	Madde No	t	Madde No	t
M1	-10.984(**)	M11	-10.758(**)	M15	-10.448(**)
M2	-11.053(**)	M12	-11.742(**)	M16	-11.873(**)
M3	-8.511(**)	M13	-9.687(**)	M17	-9.685(**)
M4	-10.117(**)	M14	-11.412(**)	M18	-12.325(**)
M5	-13.298(**)			M19	-9.574(**)
M6	-9.485(**)				
M7	-8.850(**)				
M8	-10.174(**)				
M9	-10.394(**)				
M10	-8.310(**)				
F1	-21.858(**)	F2	-23.480(**)	F3	-21.735(**)
Toplam	-42.726(**)				

sd: 156; *p<.05; **p<.001

Tablo 5 incelendiğinde ölçekte yer alan 19 maddeye ilişkin faktörler ve toplam puan düzeyinde hesaplanan bağımsız örneklem t-testi değerlerinin -8.310 ile -13.298 arasında değiştiği belirlenmiştir. Ölçeğin genelinde ise t değeri -42.726 olarak saptanmıştır. Tespit edilen farkların her birinin düzeyi anlamlıdır (p<.001). Elde edilen bulgular doğrultusunda, söz konusu ölçeğin ana dili Arapça olan öğrenciler arasında Türkçe konuşma becerisine yönelik tutum düzeyi yüksek olanlarla düşük olanları anlamlı biçimde ayırt edebildiği, dolayısıyla iç geçerlilik koşulunu sağladığı söylenebilir.

Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Ölçeğin güvenirlilik düzeyini ortaya koymak amacıyla iç tutarlılığa yönelik analizler yapılmış, elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

İç Tutarlılık Düzeyleri

Ölçeğin iç tutarlılık analizine geçmeden önce, maddelerin toplanabilirlik varsayımını karşılayıp karşılamadığını test etmek amacıyla Hotelling T² testi uygulanmıştır (Hotelling T²=948.995, F=44.715, p<.001). Bu sonucun anlamlı çıkması, maddelerin ortalamalarının birbirine eşit olmadığını ve ölçeğin toplanabilirlik varsayımını karşıladığını göstermektedir. Bu varsayım karşılandıktan sonra, ölçeğin geneline ve faktörlerine ilişkin güvenirlilik hesaplamaları; Cronbach Alpha katsayısı, iki eş yarı korelasyon-

ları, Spearman-Brown ve Guttman Split-Half formülleri doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin genelinde ve faktörlerindeki güvenilirlik analizinin neticesinde ortaya çıkan değerler Tablo 6’da yer almaktadır:

Tablo 6. Ana dili Arapça olan öğrencilerin Türkçe konuşma becerisine yönelik tutum ölçeğinin güvenilirlik katsayıları

Faktörler	Madde Sayısı	Eş Yarılar Korelasyonu	Spearman-Brown	Guttman Split-Half	Cronbach Alpha
F1	10	.767	.795	.786	.825
F2	4	.786	.801	.794	.801
F3	5	.689	.706	.761	.757
Toplam	19	.835	.854	.865	.895

Tablo 6 incelendiğinde üç faktör ve 19 maddeden oluşan ölçeğe ait iki yarı test korelasyonu .835; Spearman-Brown güvenilirlik katsayısı .854; Guttman Split-Half katsayısı .865 ve Cronbach Alpha değeri .895 olarak belirlenmiştir. Ayrıca alt boyutlara ilişkin olarak iki yarı test korelasyonlarının .689 ile .786; Spearman-Brown katsayılarının .706 ile .801; Guttman Split-Half değerlerinin .761 ile .794 ve Cronbach Alpha katsayılarının .757 ile .825 arasında değiştiği görülmüştür. Bu verilerden hareketle hem ölçeğin geneli hem de alt faktörleri bakımından yüksek düzeyde güvenilirlik sağlandığı ifade edilebilir.

Sonuç Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada, ana dili Arapça olan öğrencilerin Türkçe konuşma becerisine yönelik tutumlarını ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri gerçekleştirilmiş; sonuçlar, ölçeğin üç faktörlü bir yapıya sahip olduğunu göstermiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin toplam varyansın %57.45’ini açıkladığı, faktör yüklerinin .462 ile .859 arasında değiştiği ve KMO değerinin .875 olduğu belirlenmiştir. Bartlett testi anlamlı çıkmış ($\chi^2=1014.540$; $sd=171$; $p<.001$), bu da verilerin faktör analizine uygun olduğunu ortaya koymuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin üç faktörlü yapısının doğrulandığı ve modelin iyi uyum/kabul edilebilir uyum değerlerine sahip olduğu görülmüştür ($\chi^2/df=2.09$; RMSEA=.078; S-RMR=.050; NFI=.93; CFI=.95; GFI=.91; AGFI=.90). Ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında yapılan güvenilirlik analizleri de yüksek düzeyde iç tutarlılık göstermiştir. Cronbach Alpha katsayısı ölçek genelinde .895; alt faktörlerde ise .757 ile .825 arasında bulun-

muştur. Geliştirilen ölçek, ana dili Arapça olan bireylerin Türkçe konuşma becerisine yönelik tutumlarını ölçmede önemli bir boşluğu doldurmakta ve bu alandaki çalışmalara özgün bir katkı sunmaktadır. Ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik göstergeleri yüksek düzeyde bulunmuş; maddelerin ayırt edici güçleri istatistiksel olarak anlamlı tespit edilmiştir. Bu durum, ölçeğin hem akademik çalışmalarda hem de uygulamada kullanılabilir nitelikte olduğunu göstermektedir.

Önceki çalışmalarda (Melanlıoğlu, 2021; Ayhan, 2021; Yıldız ve Gürlek, 2019) genel yabancı dil tutumu veya konuşma becerisi üzerine ölçek geliştirme çabaları bulunmakla birlikte, doğrudan ana dili Arapça olan öğrencilere özgü bir tutum ölçeği geliştirilmemiştir. Bu açıdan çalışma, alandaki eksikliği kapatmakta ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisine yönelik tutumların daha doğru biçimde ölçülebilmesine imkân tanımaktadır. Ayrıca elde edilen bulgular Arap öğrencilerin Türkçe konuşma becerisine ilişkin tutumlarını belirlemek için geliştirilen bu ölçeğin, ilerleyen çalışmalarda da farklı örneklemeler üzerinde test edilerek geçerlilik ve güvenirlik bulgularının pekiştirilmesine imkân sunabileceğini göstermektedir. Bu çalışmada geliştirilen Ana Dili Arapça Olan Öğrencilerin Türkçe Konuşma Becerisine Yönelik Tutum Ölçeği, gelecekte yapılacak araştırmalar için sağlam bir temel oluşturmuştur. Bununla birlikte aşağıdaki öneriler sunulabilir:

Öneriler

1. Ölçeğin geçerliliğinin ve güvenirliliğinin farklı yaş grupları, eğitim seviyeleri ve coğrafi bölgelerdeki ana dili Arapça olan öğrenci gruplarında yeniden sınanması, ölçeğin genel geçerlilik düzeyini artıracaktır.
2. Elde edilen bulgular, Türkçeyi yabancı dil olarak öğretim sürecinde özellikle konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik program ve materyal hazırlama çalışmalarına yön verebilir.
3. Ana dili farklı olan öğrencilere yönelik benzer tutum ölçeklerinin geliştirilmesi, Türkçe öğretiminde bireyselleştirilmiş yaklaşımların benimsenmesine katkı sağlayabilir.
4. Ölçeğin kullanıldığı uygulamalı çalışmalarda, konuşma becerisine yönelik tutum ile başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi, dil öğretiminde tutumun etkisini daha ayrıntılı biçimde ortaya koyabilir.
5. Ayrıca, öğretmenlerin ve öğretici kadronun, ana dili Arapça olan öğrencilerin Türkçe konuşma becerisi gelişimini destekleyecek pedagojik yaklaşımlar konusunda bilgilendirilmesi önerilmektedir.

Etik Kurul İzni

Araştırma için gerekli etik kurul izni, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu tarafından 20.11.2024 tarihli toplantıda 2024 - 1706 numaralı araştırma kodu ile 12.11.2024 tarih ve 18 sayılı Toplantı oturumunda alınmıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Çıkar Çatışması

Çalışmada herhangi bir çıkar çatışmasına yol açacak durum bulunmadığını beyan ederiz.

Yazar Katkı Oranı

Yazarlar araştırmaya eşit oranda katkı sunmuştur. Yazarlar, çalışmada başka bir yazarın katkısının olmadığını, çalışmanın son hâlinin okunduğunu ve onaylandığını beyan etmektedir.

Finansman

Bu araştırmada herhangi bir finansman desteği alınmamıştır.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı

Yazma yardımı için yapay zekâdan yararlanılmamıştır.

Kaynakça

- [1] Akdoğan, M. ve Soyhanoğlu, S. (2025). Trabzon halkının gözünden Arap turistler: fırsatlar ve dinamikler üzerine nitel bir araştırma. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (44), 111-135.
- [2] Aljaradat, Y. ve Yeşilyurt, E. (2021). Filistin’de üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe dersine ilişkin görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 28-41.
- [3] Arıoğlu, İ. (2024). Katar üniversitesinde Türkçe öğretimi. S. Noyan, M. Karaca ve G. Arslan (Ed.), *Yabancı dil olarak nitelikli Türkçe öğretimi* içinde (ss. 91-100). Nobel Yayınları.
- [4] Ayhan, Y. Z. (2021). Yabancı Dil Konuşmaya Karşı Tutum Ölçeğinin geliştirilmesi ve üniversite öğrencilerinin yabancı dil konuşmaya karşı tutumları. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(117), 335-362.

- [5] Balcı, A. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem Akademi.
- [6] Brown, G., Manogue, M. & Rohlin, M. (2002). Assessing attitudes in dental education: Is it worthwhile? *British Dental Journal*, 193(12), 703–707.
- [7] Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford Press.
- [8] Browne, M. W. & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* in (pp. 136–162). Newbury Park, CA: Sage.
- [9] Bryman, A. & Cramer, D. (2005). *Quantitative data analysis with SPSS 12 and 13: A Guide for social scientists*. London and New York: Routledge.
- [10] Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K.; Akgün, Ö. E.; Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- [11] Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem A Yayıncılık.
- [12] Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford University Press.
- [13] Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS*. New York: Routledge.
- [14] Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.
- [15] Creswell, J. W. (2014). *Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları araştırma deseni* (Çev. Ed. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- [16] Çal, P. ve Erdoğan, E. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Etkinliklerle Kelime Öğretimi Hakkındaki Görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 135-146. <https://doi.org/10.19171/uefad.430163>.
- [17] Çalışkan-Sarı, A. & Yalçınkaya-Alkar, Ö. (2018). The attitudes towards Syrians living in Turkey: A Scale development. *The Journal of Migration Studies*, 4(2), 10-36.
- [18] Çelik, H. E. ve Yılmaz, V. (2013). *LISREL 9.1 ile yapısal eşitlik modellemesi, temel kavramlar – uygulamalar – programlama*. Anı Yayıncılık.

- [19] Demirel, Ö. (2018). *Yabancı dil öğretimi: İlkeler, yöntemler, teknikler*. Pegem Akademi.
- [20] Ergenç, İ. (1999). Dilbilimin bakış açısıyla beyin. *Popüler Bilim Dergisi*, 41-49.
- [21] Erkuş, A. (2003). *Psikometri üzerine yazılar*. Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- [22] Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50.
- [23] Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2006). How to design and evaluate research in education. New York: McGraw-Hill Education.
- [24] Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold.
- [25] Göçer, A. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisinin kazandırılması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 21-36.
- [26] Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- [27] İşcan, A., ve Karagöz, B. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisi kazandırmada filmlerin kullanımı. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(4), 1265-1278.
- [28] Jöreskog, K. & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Scientific Software International.
- [29] Kadan, Ö. F. ve Arı, B. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi tutum ölçeği: bir ölçek geliştirme çalışması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(4), 1322-1333.
- [30] Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Asil Yayınevi.
- [31] Kayacan, F. (2025). Türk edebiyatı numuneleri (1926) kitabında kullanılan Dîvânü Lügâti't-Türk metinlerinin analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, 14(1), 49-70.
- [32] Kemiksiz, Ö. (2016). *Doğrudan öğretim modeliyle 5. sınıf öğrencile-*

rinin konuşma becerilerinin geliştirilmesi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

[33] Kline, R. B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. New York: The Guilford Press.

[34] Koç, A. ve Aydın, F. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil yapısının öğrenme sürecine etkisi. *Dil ve Kültür Dergisi*, 5(1), 45–60.

[35] Köksal, D. ve Dağ Pestil, A. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe konuşma öğretimi. A. Şahin (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi içinde* (ss. 295-316). Pegem Akademi.

[36] Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 287-309.

[37] Ladousse, P. G. (2002). *Role play in theory and practice*. Oxford English.

[38] Melanlıoğlu, D. (2021). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde gizil güç: Tutumlar*. Kesit Yayınları.

[39] Özarlan, K. (2020). Ülke markalaması bağlamında uluslararası basında Türk dizileri ve Türkiye imajı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 215-238.

[40] Özbay, M. (2003). *Öğretmen görüşlerine göre Ankara merkez ilköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Gölge Ofset Matbaacılık.

[41] Schumacker, R. E. & Lomax, R. G. (2004). *A Beginner's guide to structural equation modeling*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

[42] Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi ve raporlaştırma*. Anı Yayıncılık.

[43] Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. Appleton-Century-Crofts.

[44] Songar, A. (1986) *Dil ve düşünce*. Gür-Ay Matbaa.

[45] Sönmez, V. ve Alacapınar, G. F. (2014). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

[46] Şahin, M. M. (2022). Yunus Emre Enstitüsünün Türkçe öğretimi kapsamında Ortadoğu'daki varlığı ve Ortadoğu vatandaşlarının Türkçe Öğ-

retim Portalı'ne ilgisi. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 5(1), 55-71.

[47] Şen, Ü. ve Boylu, E. (2017). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(2), 1122-1132.

[48] Şengül, K. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil öğrenme stratejilerine dayalı etkinliklerin anlama becerileri İle dil bilgisine yönelik başarıya, kalıcılığa ve Türkçeye yönelik tutuma etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

[49] Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ekinoks Yayıncılık.

[50] Thurstone, L. L. (1928). Attitudes can be measured. *The American Journal of Sociology*, 33, 529-554.

[51] Veneziano, L. & Hooper, J. (1997). A Method for quantifying content validity of health-related questionnaires. *American Journal of Health Behavior*, 21(1), 67-70.

[52] Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

[53] Yalçın, H. (2021). Kültürlerarası iletişimde Türkçenin yeri: Yabancı dil öğretimi bağlamında bir değerlendirme. *Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 9(1), 67-83.

[54] Yıldız, A. ve Gürlek, M. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ölçeği: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 2(1), 104-122.

Extended Abstract

The aim of this study is to develop a valid and reliable attitude scale to measure the speaking skills of native Arabic-speaking students learning Turkish as a foreign language. Although various studies in the literature focus on attitudes towards language skills, it has been observed that there is no measurement tool specifically designed to evaluate the attitudes of Arabic-speaking students towards Turkish speaking skills. Therefore, this study aims to fill this gap by providing an instrument that can reliably measure attitudes in this specific group.

The development process of the scale involved several stages, beginning with an extensive review of the relevant literature. Based on this review, an initial item pool of 50 items was created. Following expert evaluations focusing on content validity, the number of items was reduced first to 36 and then to 32 after a pilot application conducted with 37 students to assess the comprehensibility of the items. The main application for exploratory factor analysis (EFA) was carried out with 113 students studying Turkish in institutions such as the Yunus Emre Turkish Cultural Center, Qatar University, Lusail University, and the Language Institute of the Qatar Armed Forces. Confirmatory factor analysis (CFA) was conducted with a separate group of 120 students from the same institutions to validate the factor structure obtained in EFA.

The EFA results indicated that the scale had a three-factor structure explaining 57.45% of the total variance. The Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) coefficient was found to be .875 and Bartlett's Test of Sphericity was statistically significant ($\chi^2=1014.540$; $df=171$; $p<.001$), indicating that the data were suitable for factor analysis. The factor loadings ranged between .462 and .859. Following the EFA, a CFA was conducted to confirm the factor structure. The CFA results demonstrated acceptable goodness-of-fit indices ($\chi^2/df=2.09$; $RMSEA=.078$; $S-RMR=.050$; $NFI=.93$; $CFI=.95$; $GFI=.91$; $AGFI=.90$), supporting the validity of the three-factor model.

The reliability of the scale was examined through internal consistency. The Cronbach's Alpha coefficient for the entire scale was calculated as .895, while the sub-dimensions' values ranged from .757 to .825. Additionally item-total correlation analyses showed that all items had satisfactory discriminative power.

The findings indicate that the developed scale has strong psychometric properties and can serve as a reliable and valid tool to measure the attitudes of native Arabic-speaking students towards Turkish speaking skills. Unlike previous scales developed in the field (e.g., Melanlıoğlu, 2021; Ayhan, 2021; Yıldız ve Gürlek, 2019), which mostly targeted general foreign language learners without differentiating based on native language, this study offers a scale designed explicitly for Arabic-speaking learners. This specificity is critical given the cultural, linguistic and motivational factors that may influence language learning attitudes differently in Arabic-speaking populations.

Moreover, the study contributes to the field of Turkish language teaching by providing insights into the speaking attitudes of Arabic-speaking learners. Since speaking is regarded as one of the most challenging yet fundamental language skills, understanding learners' attitudes towards it is crucial for designing more effective teaching strategies and materials. The scale developed in this research can be used by researchers, language instructors, and program developers working with Arabic-speaking students in various educational settings, both in Turkey and abroad.

In conclusion, the Attitude Scale towards Turkish Speaking Skills for Native Arabic-Speaking Students is a valid and reliable measurement tool that can be used for both academic research purposes and practical applications in language education. Future research may focus on applying the scale to broader and more diverse populations and exploring the relationship between speaking attitudes and language learning outcomes. The results of this study highlight the importance of addressing the unique needs of different learner groups in teaching Turkish as a foreign language.

EK: Ana Dili Arapça Olan Öğrencilerin Türkçe Konuşma Becerisine Yönelik Tutum Ölçeği

No.	Madde	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Türkçe konuşurken kendimi endişeli hissederim.					
2	Konuşma etkinliklerinde başarısız olmaktan korkarım.					
3	Türkçe konuşma pratiği yaparken başkalarının hatalarımı fark etmesinden endişe ederim.					
4	Türkçe konuşurken arkadaşlarımla benimle alay etmesinden çekinirim.					
5	Türkçe kelimeleri yanlış telaffuz etmekten endişe ederim.					
6	Kültürel farklılıklar nedeniyle Türkçe konuşurken yanlış anlaşılmaktan endişe ederim.					
7	Türkçe konuşurken dil bilgisi hataları yapmaktan endişe ederim.					

8	Türkçe konuşurken bazen Arapça düşünürüm ve bu yavaş konuşmama sebep olur.						
9	Türkçe konuşurken kendimi ifade etmek, benim için zordur.						
10	Türkiye’de insanlarla Türkçe konuşmak benim için zordur.						
11	Türkçe konuşmayı sevdiğim için Türkçe öğrenirim.						
12	Türkçe konuşmaya zaman ayırmak benim için önemlidir.						
13	Türkçe konuşmak, Türk kültürünü daha iyi anlamama yardımcı olur.						
14	Konuşma becerimi hata yaparak geliştirebileceğimi düşünürüm.						
15	Konuşma becerimi geliştirmek için yeni konuşma imkânları bulmaya çalışırım.						
16	Türkçe konuşurken doğru telaffuz benim için çok önemlidir.						
17	Türkçe konuşmak Arap ülkelerinde sosyal statümü geliştirir.						
18	Türkçeyi iyi konuşsam Arap ülkelerinde tercümanlık yapabileceğimi düşünürüm.						
19	Türkçe ve Arapçayı birlikte kullanmak benim için eğlenceli olur.						

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Bağlamında Yazma Öz Yeterliğinin Ölçülmesi: Ölçek Uyarlama Çalışması¹

Enes ÇİNPOLAT²
Keziban TEKŞAN³

Öz

Bu çalışmada, Teng vd. (2018) tarafından geliştirilen İkinci Dil Yazma Öz Yeterliği Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması amaçlanmıştır. Çalışmanın katılımcılarını Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 597 uluslararası üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Ölçek, geri çeviri yöntemi ile Türkçeye çevrilmiştir. Ölçeğin İngilizce ve Türkçe formları aynı öğrenci grubuna uygulanarak dilsel eş değeri doğrulanmıştır ($p > .05$). Yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile test edilmiştir. Analizler, üç faktörlü yapının verilerle uyumlu olduğunu göstermiştir ($\chi^2/sd = 2.60$, CFI = .91, TLI = .90, RMSEA = .059; faktör yükleri .47 ile .70 arası). Yakınsak geçerlik, AVE ve CR değerleriyle incelenmiştir. AVE (.39, .39, .37) düşük olsa da yüksek CR (.81, .79, .80) değerleriyle yakınsak geçerlik kabul edilebilir bulunmuştur. Faktörler arası korelasyonlar (.62, .63, .65) ve HTMT değerleri (.77, .77, .82), ayırt edici geçerliğin sağlandığına işaret etmektedir. Madde analizi ile madde-toplam korelasyonlarının .44 ile .62 arasında olduğu görülmüştür. Güvenirlilik Cronbach $\alpha = .90$ ve McDonald $\omega = .90$ olarak hesaplanmıştır. Ölçüt geçerliği ise İkinci Dil Yazma Öz Yeterliği, İkinci Dilde Yazma Kaygısı ve kur sınavı başarı puanları arasındaki korelasyonlarla değerlendirilmiştir. Yazma kaygısı ile öz yeterlik arasında negatif ($r = -.349$), öz yeterlik ile sınav puanları arasında pozitif ilişki ($r = .233$) bulunmuştur. Sonuç olarak ölçeğin, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi bağlamında yazma öz yeterliğini ölçmede geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

Anahtar kelimeler: *Yabancı dil, yazma öz yeterliği, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, ölçek uyarlama.*

¹ Bu çalışma, birinci yazarın doktora tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

² Dr. Öğr. Üyesi, Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, enescinpolat@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3411-4300

³ Prof. Dr., Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, kezibanteksan@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5768-0022

Kaynak gösterme: Çinpolat, E. ve Tekşan, K. (2026). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi bağlamında yazma öz yeterliğinin ölçülmesi: ölçek uyarlama çalışması. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 11(1), 145-169.

Geliş tarihi: 25.05.2025 – Kabul tarihi: 03.11.2025

Doi:10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v011i1005

Measurement of Writing Self-Efficacy in the Context of Teaching Turkish as a Foreign Language: Scale Adaptation Study

Abstract

This study aimed to adapt the Second Language Writing Self-Efficacy Scale, developed by Teng et al. (2018), into Turkish. The participants of the study consisted of 597 international university students learning Turkish as a foreign language. The scale was translated into Turkish using the back-translation method. The English and Turkish forms of the scale were administered to the same group of students to verify language equivalence ($p > .05$). The construct validity was tested with confirmatory factor analysis (CFA). The analyses indicated that the three-factor structure was a good fit for the data ($\chi^2/df = 2.60$, CFI = .91, TLI = .90, RMSEA = .059; factor loadings between .47 and .70). Convergent validity was examined using AVE and CR values. Although the AVE values were low (.39, .39, .37), the convergent validity was considered acceptable due to the high CR values (.81, .79, .80). Inter-factor correlations (.62, .63, .65) and HTMT values (.77, .77, .82) indicated that discriminant validity was established. Item analysis revealed that item-total correlations ranged from .44 to .62. Reliability was calculated as Cronbach's $\alpha = .90$ and McDonald's $\omega = .90$. Criterion validity was assessed by the correlations between second language writing self-efficacy, second language writing anxiety, and proficiency exam scores. A negative correlation was found between writing anxiety and self-efficacy ($r = -.349$), and a positive relationship was found between self-efficacy and exam scores ($r = .233$). In conclusion, the scale can be considered valid and reliable for measuring writing self-efficacy in the context of teaching Turkish as a foreign language.

Keywords: *Foreign language, writing self-efficacy, teaching Turkish as a foreign language, scale adaptation.*

Giriş

Yabancı dil öğrenimi dinamik ve çok boyutlu bir süreçtir. Bu süreçte öğrencinin istenen başarıya ulaşmasında dilsel, sosyal ve psikolojik faktörlerin hepsi önemli rol oynamaktadır (Hyland, 2003: 32). Bu süreçte bireyin başarısını etkileyebilen faktörler içsel ve dışsal olarak iki grupta değerlendirilmektedir. Öğrenme ortamı, öğretim materyalleri ve yöntemleri dışsal faktörleri oluştururken motivasyon, kaygı, tutum ve isteklilik gibi bireysel özellikler içsel faktörler arasında yer almaktadır (Turanlı, 2007). Dil öğrenimi yalnızca zihinsel bir süreç değil, aynı zamanda duygusal bir deneyimdir ve öğrenme sürecinde ortaya çıkan duygular, başarının belirleyicilerinden biri olarak görülmektedir (Hutchinson ve Waters, 1987). Özellikle yabancı dil öğreniminde bireylerin yaşadığı duygular, dil öğrenme sürecini yönlendiren temel unsurlar arasında yer almakta (Dewaele, 2013) ve büyük ölçüde sosyokültürel bağlam tarafından şekillenmektedir (Richards, 2022). Olumlu duygular, dil girdisine yönelik farkındalığı artırırken (White, 2018) olumsuz duygular motivasyonu düşürebilir ve öğrencilerin öz güvenini olumsuz yönde etkileyerek dil öğrenimine ayırdıkları zamanı azaltabilir (Richards, 2022).

İkinci dilde yazma becerisi, dil öğrencilerinin geliştirmesi gereken en önemli ve karmaşık beceriler arasındadır (Hyland, 2003; Kellogg, 1994). Bu nedenle dil öğrenme sürecindeki duyuşsal faktörlerin etkisi yazma becerisi açısından da oldukça önem taşımaktadır. Çünkü birey yazarken hem düşünmekte hem de hissetmektedir (Cheng, 2002). Bu nedenle yazma sürecinin hem bilişsel hem de duygusal bir faaliyet olduğu belirtilmektedir. Yabancı dil öğrencileri kendilerini ifade etme heyecanı ile kaygı arasında çok farklı duygular hissederler (Plonsky vd., 2022). Bu inançlar ve düşünceler öğrencilerin dil öğrenim süreçlerini hem olumlu hem olumsuz yönde şekillendirebilir. Olumlu yönde değerlendirilen psikolojik durumlardan biri de öz yeterlik inancıdır. Bandura (1997), öz yeterliği bireylerin belirli bir eylemi başarıyla gerçekleştirme kapasitelerine olan inançları olarak tanımlamaktadır. Yazma becerisi açısından ele alındığında, motivasyonel faktörlerin bireyin yazma sürecine yönelik tutumlarını belirlemede önemli bir rol oynadığı tespit edilmiştir (Zhang, 2022). Bu bağlamda öz yeterlik inancının da bireylerin nasıl düşündüğünü, hissettiğini ve motivasyonlarını nasıl şekillendirdiğini etkileyen kritik bir değişken olduğu belirtilmektedir (Bandura, 1997). Öz yeterlik algısının bağlama özgü indirgenmesiyle birlikte çeşitli alanlar özelinde tanımları da yapılmıştır. İkinci dilde (D2/L2) yazma öğretimi açısından yazma öz yeterliği, bireyin yazma görev-

lerini başarıyla tamamlama konusundaki algılarıyla ilişkili bir psikolojik etmen olarak değerlendirilmektedir (Pajares, 2003). Yazmadaki öz yeterlik algısının daha çok çaba sarf etme ve karşılaşılan zorluklara rağmen daha kararlı olma gibi alanlarda etkili olduğu belirtilmektedir (Schunk ve Pajares, 2010). Ayrıca 76 araştırmanın sonuçlarının dahil edildiği bir meta analiz çalışması sonuçlarına göre D2 bağlamında öz yeterlik algısı ve yazma başarısı arasında orta düzeyde pozitif anlamlı ilişki bulunmaktadır (Sun vd., 2021).

Literatürde görüldüğü üzere yazma öz yeterliğinin hem dilsel çıktılarla hem de bireyin yazma sürecini nasıl algıladığı ve yönettiğiyle birlikte ele alınması gerekmektedir. Alanda yapılacak akademik çalışmalarda geçerli ve güvenilir ölçümler yapılabilmesi de ölçme araçlarının bu kompleks yapıyı iyi bir şekilde ölçmesine bağlıdır. Çünkü öz yeterlik dinamik bir yapıdır ve bunun için ölçümünün de çok boyutlu olarak yapılması önemlidir (Bruning vd., 2013). Yani öz yeterliğin yalnızca sonuç ürüne (ör. kompozisyon) yönelik olması yeterli görülmemektedir. Yazma süreci içerisindeki öz yeterlik incelemesine öz düzenleme stratejileri, dil bilgisel farkındalık, yazılı performans beklentisi gibi alt alanlara dair boyutlandırma eklenmesi yazma sürecinin bütüncül bir çerçevede anlaşılmasını sağlamaktadır (Teng vd., 2018; Schunk ve Ertmer, 2000; Zimmerman ve Bandura, 1994). Bu bağlamda geliştirilecek veya uyarlanacak ölçme araçlarının çok boyutluluğu uygun bir biçimde yapılandırılması hem ölçme geçerliği hem de teorik açıklayıcılığı artırabilir. Türkiye’de ise Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireyler için geliştirilmiş yazma öz yeterlik ölçeklerinin sayısının oldukça sınırlı olduğu söylenebilir. Büyükkız (2012) tarafından geliştirilen “Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği” C düzeyindeki 156 öğrencilere uygulanarak geliştirilmiştir. 16 maddeden oluşan ölçeğin yazmanın anlatım ve şekil özellikleri (on üç madde) ile yazmada dil bilgisi kurallarını kullanma (üç madde) olmak üzere iki faktörü bulunmaktadır. Ölçeğin iki faktörlü yapısı (anlatım ve şekil özellikleri, dil bilgisi kurallarını kullanma), öğrencinin metni dilsel olarak doğru ve yapısal olarak tutarlı bir şekilde oluşturma inancını ölçmektedir. Doyumğaç ve Börekçi (2023) tarafından ise “Cümle Yazma Öz Yeterlik Ölçeği” geliştirilmiştir. Bu ölçek, yazma sürecinin mikro düzeydeki bileşenlerinden olan cümle oluşturma yeterliğini değerlendirmeye odaklanmış ve tek faktörlü bir yapı üzerinden oluşturulmuştur. Geliştirilmesinde 880 öğrencilik iki grup kullanılarak geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Bu ölçekler, yazma eylemini yöneten öz düzenleme stratejileri, üst düzey bilişsel ve stratejik

süreçleri (ör. metni amaca uygun revize etme) kapsama konusunda sınırlı kalmaktadır. Dolayısıyla yazma öz yeterliğini bütüncül (dilsel, stratejik, üst düzey bilişsel, süreç odaklı, görev performansı) değerlendirebilecek yapabilen kapsamlı bir ölçme aracına ihtiyaç olduğu söylenebilir. Bu bağlamda Teng vd. (2018) tarafından geliştirilen “Second Language Writer Self-Efficacy Scale” alandaki ihtiyacı karşılama potansiyeli taşıyan bir ölçektir. Sosyal Bilişsel Kuram ve Öz Düzenlemeli Öğrenme Kuramı temel alınarak geliştirilen bu ölçeği mevcut araçlardan ayıran en temel özellik, yazma öz yeterliğini üç boyutlu bir yapıda ele almasıdır. Bu yapı dil bilgisel yeterlik, öz düzenleme yeterliği ve performans yeterliğinden oluşmaktadır. Böylelikle öz yeterliği sadece dil bilgisel doğrulukla sınırlamayıp öğrencinin yönetsel becerilerine (yazma sürecini planlama, strateji kullanma, metni revize etme vb.) olan inancını ve belirli bir kalitede metin ortaya koyabilme beklentisini (performans) de ölçmektedir. Ölçek, yapısal eşitlik modellemesiyle test edilmiş ve yazma performansı ile motivasyonel inançlarla anlamlı ilişkiler göstermiştir. Bu nedenlerle ölçeğin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi bağlamına uyarlanması gerekli görülmüştür. Bu doğrultuda benimsenen uyarlama yaklaşımı, kuramsal olarak sağlam ve psikometrik açıdan kanıtlanmış bir aracın kültüre ve dile eş değer biçimde kullanılmasını sağlayarak zaman ve kaynak verimliliği sunmaktadır. Ayrıca elde edilen puanların uluslararası karşılaştırmalar için daha uygun hale geleceği bir diğer avantaj olarak değerlendirilebilir.

Bu gerekçeler doğrultusunda araştırmanın temel amacı, Teng vd. (2018) tarafından geliştirilen “Second Language Writer Self-Efficacy Scale” adlı ölçme aracını Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi bağlamında Türkçeye uyarlamak olarak belirlenmiştir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Ölçeğin Türkçe formu dilsel eş değeri açısından geçerli midir?
2. Ölçeğin yapı geçerliği (üç faktörlü yapı) Türkçe öğretimi bağlamındaki katılımcılarda doğrulanmakta mıdır?
3. Ölçeğin madde-toplam korelasyonları ve iç tutarlılık katsayıları kabul edilebilir düzeyde midir?
4. Ölçek puanları, ölçüt geçerliği kapsamında yazma kaygısı ile negatif ve kur sınavı başarı puanlarıyla pozitif yönde ilişkiler göstermekte midir?

Yöntem

Katılımcılar

D2 Yazma Öz Yeterliği Ölçeğinin uyarlanma sürecine geri çeviri ile başlanmış ve dil geçerliği için 20 katılımcının verileri kullanılmıştır. Katılımcıların 9'u kadın (%45), 11'i erkek (%55) olup yaş ortalaması 20.4 (standart sapma: 4.13) olarak kaydedilmiştir. Türkçeye çevrilmiş ölçek, DFA ve madde analizi için 460 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Katılımcıların 205'i kadın (%44.56), 255'i erkektir (%55.43). 253 (%55) B1, 126 (%27.39) B2 ve 81 (%17.60) C1 seviyesinde Türkçe öğrencisi katılımcıları oluşturmaktadır. Ölçüt geçerliğinin incelendiği grupta 117 öğrenci bulunmaktadır. Katılımcıların 52'si kadın (%44.4), 65'i erkek (%55.6) olup 50'si (%42.7) B2, 67'si (%57.3) C1 seviyesindedir. Bu aşamada ve diğer aşamalarda öğrencilerin dil seviyelerinin maddeleri anlayacak düzeyde olmasına özen gösterilmiştir. Öğrencilerin anlamadığı bölümler araştırmacı tarafından açıklanmıştır. Böylelikle araştırmanın katılımcılarını Türkçe öğrenen 597 uluslararası üniversite öğrencisi oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

D2 Yazma Öz Yeterliği Ölçeği: Teng vd. (2018) tarafından İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma süreçlerindeki öz yeterlik algılarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, sosyal bilişsel teori ve öz düzenlemeli öğrenme teorisi temel alınarak oluşturulmuştur. Böylelikle ölçek şu üç boyutun birleşiminden oluşmaktadır: *dil bilgisel öz yeterlik*, *öz düzenleme öz yeterliği* ve *performans öz yeterliği*. Ölçek maddeleri, daha önceki öz yeterlik çalışmaları ve öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ışığında geliştirilmiştir. Ölçekte toplam 20 madde bulunmaktadır. Ayrıca ölçek, 7'li Likert tipi bir değerlendirme sistemine sahiptir. Katılımcılar, yazma süreciyle ilgili farklı beceri ve yetkinliklere yönelik algılarını hiç doğru değil (1) ile tamamen doğru (7) arasında derecelendirirler. Ölçeğin yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda üç boyutlu olarak test edilmiştir. Ölçüt geçerliği kapsamında ölçek boyutları yazma performansı ve motivasyonel inançlarla anlamlı ilişkiler göstermiştir. Yakınsak geçerlik ise ortalama açıklanan varyans (AVE) ve birleşik güvenilirlik (CR) kriterleri ile değerlendirilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılığı Cronbach alfa katsayısı ile değerlendirilmiş ve her boyut için yüksek sonuçlar (.81 - .85 arasında) elde edilmiştir. Ayrıca test-tekrar test güvenilirliği .87 olarak belirlenmiştir.

İkinci Dilde Yazma Kaygısı Ölçeği: Cheng (2004) tarafından geliştirilen

İkinci Dilde Yazma Kaygısı Ölçeği ikinci dil olarak İngilizce öğrenen bireylerin yazma süreçlerinde yaşadıkları kaygıyı değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Ölçeğin faktör yapısı Lang'ın üçlü kaygı modeli temel alınarak oluşturulmuştur. Bu nedenle kaygıyı *bilişsel kaygı*, *somatik kaygı* ve *kaçınma davranışı* (bilişsel, psikolojik, davranışsal) olmak üzere üç boyutta incelemektedir. Ayrıca temelde, maddelerin geliştirilmesinde öğrenci görüşleri etkili olmuştur. Ölçekte 22 madde bulunmaktadır ve 5'li Likert tipi bir değerlendirmesi vardır. Katılımcılar, ifadeleri 1 (kesinlikle katılmıyorum) ile 5 (kesinlikle katılıyorum) arasında derecelendirir. Ölçeğin üç alt boyutu (bilişsel kaygı, somatik kaygı, kaçınma davranışı) ayrı ayrı puanlanabilir veya toplam kaygı puanı hesaplanabilir. Yapı geçerliğinde iki farklı açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Böylelikle üç faktörlü yapı doğrulanmıştır. Ölçüt geçerliğindeki analizlerde ölçeğin yazma motivasyonu, öz yeterlik ve yazma performansı ile anlamlı negatif korelasyonlar gösterdiği saptanmıştır. Ayrım geçerliğinde de ölçeğin, yazma öz yeterlik ölçeği ile farklı yapılar ölçtüğü tespit edilmiştir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Çinpolat (2024) tarafından yapılmıştır.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veri toplama süreci, yüz yüze uygulamalar şeklinde (kâğıt-kalem) gerçekleştirilmiştir. Katılım tamamen gönüllülük esasına dayalı olarak yürütülmüştür. Katılımcılara araştırmanın amacı, yöntemi ve olası katkıları hakkında detaylı bir şekilde bilgilendirme yapılmıştır. Çalışmaya katılmama ya da istediği zaman çekilme hakkına sahip oldukları kendilerine açıklanmıştır. Veri toplama sırasında katılımcıların mahremiyetini ve anonimliklerini koruma ilkesi gözetilmiş, elde edilen tüm veriler yalnızca akademik amaçlarla kullanılmıştır. Araştırma için gerekli etik izin, Ordu Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Etik Kurulundan 29/12/2023 tarihli ve 2023-18 sayılı kararı ile alınmıştır. Etik kurul onayının yanı sıra bireylerin haklarını korumak için uluslararası etik kurallar çerçevesinde veriler toplanmıştır.

Kapsam ve Veri Analizi

D2 Yazma Öz Yeterliği Ölçeği'nin Türkçe versiyonu bulunmadığı için öncelikle geri çeviri yöntemiyle (Brislin, 1970) ölçeğin çevirisi yapılmıştır. Bunun ardından her iki dili de en az B1 seviyesinde bilen öğrencilerden veri toplanarak dil geçerliği kontrol edilmiştir. Çeviri işlemleri biten ölçekle B1, B2, C1 Türkçe dil seviyesindeki öğrencilere uygulama yapılmıştır. Bu aşamadan sonra elde edilen veriler önce doğrulayıcı faktör analizi

(DFA) ile incelenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi, ölçümlerin psikometrik değerlendirmesini, yapı doğrulamasını, yöntem etkilerinin test edilmesini ve ölçüm değişmezliğinin test edilmesini (ör. gruplar veya popülasyonlar arasında) test eder (Brown, 2015). Bu çalışmada da ölçeğin geliştirme çalışmasında tespit edilen yapıların doğrulanması amaçlanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde genel olarak faktör yükü ne kadar yüksekse o kadar iyidir ve tipik olarak .30'un altındaki yükler dikkate alınmaz (Harrington, 2009: 23). Toplanan verilerin basıklık ve çarpıklık katsayıları -1.5 ile +1.5 arasında olduğu için DFA'da ML estimator kullanılmıştır (Ayrıca ölçek yapısı DWLS yöntemiyle de incelenmiştir). Analizlerde JASP kullanılmıştır (lavaan mimic/altyapısı). Ayrıca faktör yapısı çeşitli uyum istatistikleri ile de değerlendirilmektedir. Bu uyum istatistiklerinin yorumlanmasında şu kriterler ve değerler kullanılmıştır:

Tablo 1. *DFA uyum indeksleri kriterleri*

Uyum İndeksi	Kabul Edilebilir Uyum	Mükemmel Uyum
χ^2/sd	$2 \leq \chi^2/sd \leq 3$	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$
RMSEA	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	$.00 \leq RMSEA \leq .05$
SRMR	$.05 \leq SRMR \leq .10$	$.00 \leq SRMR \leq .05$
CFI	$.90 \leq CFI \leq .95$	$.95 \leq CFI \leq 1.00$
TLI	$.90 \leq TLI \leq .95$	$.95 \leq TLI \leq 1.00$
NNFI	$.90 \leq NNFI \leq .95$	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$
IFI	$.90 \leq IFI \leq .95$	$.95 \leq IFI \leq 1.00$
GFI	$.90 \leq GFI \leq .95$	$.95 \leq GFI \leq 1.00$

Not. RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) ve SRMR (Standardized Root Mean Square Residual), CFI (Comparative Fit Index), IFI (Incremental Fit Index), GFI (Goodness of Fit Index), TLI (Tucker-Lewis Index) NNFI (Non-Normed Fit Index), χ^2/sd (Ki-kare/serbestlik derecesi) (Baumgartner ve Homburg, 1996; Bentler, 1980; Browne ve Cudeck, 1993; Kline, 2023; Schermelleh-Engel vd., 2003)

Madde ve güvenilirlik analizinde madde-toplam korelasyonları, McDonald ω ve Cronbach α katsayıları incelenmiştir. Ölçüt geçerliği kapsamında ise uyarlanan öz yeterlik ölçeği ile yazma kaygısı/son kur sınavı notu arasındaki ilişkilerin incelenmesinde Pearson korelasyonu kullanılmıştır.

Bulgular

Dil Geçerliği

Ölçeğin uyarlama çalışmasına çeviri süreci ile başlanmıştır. İngilizce özgün versiyondan ilk çevirmen tarafından Türkçeye çevrilen maddeler ikinci çevirmen tarafından yine İngilizceye çevrilmiştir. Sonrasında üçüncü

çevirmen tarafından o maddelerin yeniden Türkçeye çevirisi yapılmıştır. Geri çevirinin ardından Türkçe ve İngilizce maddeler kendi aralarında karşılaştırılmıştır. Burada anlam ve bağlam açısından İngilizce ve Türkçe eğitimi alanlarında iki uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri neticesinde yapılan geri çeviride anlamsal sorun olmadığı belirtilmiştir. Böylelikle ilk çevirmen tarafından yapılan çeviri Türkçe form olarak kullanılmıştır. 7'li Likert tipinde değerlendirmesi bulunan ölçek özgününe uygun olarak planlanmıştır. Madde sırası da özgün formdaki şekilde korunmuştur. Dilsel eş değerlik kapsamında her iki dilde de en az B1 seviyesinde olduğunu belirten 20 öğrenciye İngilizce ve Türkçe formlar uygulanmıştır. Bu öğrencilerin 9'u kadın (%45), 11'i erkektir (%55). Yaş ortalaması 20.4, medyanı 19.0, standart sapması 4.13, minimumu 18, maksimumu 32'dir. Aynı gruba önce İngilizce maddeler uygulanmış, bir hafta sonra ise Türkçe maddeler uygulanmıştır. Bu uygulamada İngilizce madde puanlaması ve Türkçe madde puanlaması karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmada veri normalliği sağlanamadığı için Wilcoxon testi kullanılmıştır (S-W $p < .050$). Elde edilen sonuçların sunulduğu aşağıdaki Tablo 2 incelendiğinde maddelere verilen cevaplar arasında anlamlı fark bulunmadığı görülmektedir ($p > .050$). Bu da dil geçerliğinin sağlandığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 2. D2 Yazma Öz Yeterliği Ölçeği dil geçerliği

İngilizce Maddeler	Türkçe Maddeler	W	p
LS_1. I can correctly use parts of speech (e.g., nouns, verbs, adjectives) in writing.	LS_1. Dilde yer alan kelime birimlerini (ör. isimler, filler, sıfatlar) yazıda doğru bir şekilde kullanabilirim.	19.5	0.071
LS_2. I can write a simple sentence with grammatical structure.	LS_2. Dil bilgisi kurallarına uygun basit bir cümle yazabilirim.	13.0	0.672
LS_3. I can write compound and complex sentences with grammatical structure.	LS_3. Dil bilgisi kurallarına uygun birleşik ve karmaşık cümleler yazabilirim.	12.0	0.276
LS_4. I can write a composition with a clear organisation or structure.	LS_4. Net bir düzene veya yapıya sahip bir kompozisyon yazabilirim.	20.5	0.301
LS_5. I can revise wordy or confusing sentences of my writing.	LS_5. Yazımda kelime kalabalığı veya karmaşası olan cümleleri gözden geçirebilirim.	13.5	0.530
LS_6. I can revise my composition to make it better organized.	LS_6. Kompozisyonumu daha iyi düzenlemek için gözden geçirebilirim.	44.5	0.083
LS_7. I can revise basic grammar errors in my writing.	LS_7. Yazımdaki temel dil bilgisi hatalarını gözden geçirebilirim.	16.5	0.234
SRE_1. I can realise my goal to improve my writing.	SRE_1. Yazma becerimi geliştirmedeki amaçlarımı fark edebilirim.	37.0	0.080

SRE_2. I can think of my goals before writing.	SRE_2. Yazmadan önce yazma amaçlarımı düşünebilirim.	32.0	0.276
SRE_3. I can think of different ways to help me to plan before writing.	SRE_3. Yazmadan önce plan yapmama yardımcı olacak farklı metotlar düşünebilirim.	20.5	0.301
SRE_4. I can evaluate whether I achieve my goal in writing.	SRE_4. Yazma becerisinde amacıma ulaştığımı veya ulaşmadığımı değerlendirebilirim.	23.0	1.000
SRE_5. I can evaluate my strength and weakness in writing.	SRE_5. Yazmadaki güçlü ve zayıf yönlerimi değerlendirebilirim.	36.0	0.802
SRE_6. I can evaluate whether a composition is good or bad.	SRE_6. Bir kompozisyonun iyi ya da kötü olduğunu değerlendirebilirim.	18.5	0.358
PS_1. I can understand the most difficult material presented in writing courses.	PS_1. Yazma derslerinde sunulan en zor materyalleri anlayabilirim.	51.0	0.097
PS_2. I can understand the basic concepts taught in writing courses.	PS_2. Yazma derslerinde öğretilen temel bilgileri anlayabilirim.	25.5	0.305
PS_3. I can understand the most complex material presented by the instructor of writing courses.	PS_3. Yazma derslerinde öğretmen tarafından sunulan en karmaşık materyalleri anlayabilirim.	31.0	0.887
PS_4. I can do an excellent job on the assignments in writing courses.	PS_4. Yazma derslerindeki ödevlerde mükemmel bir iş çıkarabilirim.	33.0	1.000
PS_5. I can master the writing knowledge and strategies being taught in writing courses.	PS_5. Yazma derslerinde öğretilen yazma bilgi ve stratejilerinde uzmanlaşabilirim.	27.0	0.220
PS_6. I can use the writing knowledge and strategies being taught in writing courses.	PS_6. Yazma derslerinde öğretilen yazma bilgi ve stratejilerini kullanabilirim.	11.0	1.000
PS_7. Considering the difficulty of the writing course, the teacher, and my skill, I can perform well in writing courses.	PS_7. Yazma dersinin zorluğunu, öğretmenini ve kendi becerimi düşündüğümde yazma derslerinde iyi performans gösterebilirim.	31.5	0.275

Not. $H_a \mu_{\text{Measure 1}} - \mu_{\text{Measure 2}} \neq 0$

Yapı Geçerliği

Dil geçerliğinin ardından Türkçeye çevrilmiş ölçek, DFA ve madde analizi için üniversite seviyesinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere uygulanmıştır. DFA ve madde analizi için kullanılan üniversite seviyesi öğrencilerin toplam sayısı 460'tır. DFA minimum örneklem sayısı için 250 katılımcı temel alınmıştır çünkü bu sayı %8 veya daha az hata vermektedir ve sosyal bilimlerde genel kabul görmektedir (Reyes ve Ghosh, 2013). Ayrıca tahmin edilen parametre başına en az 5 gözlemin de yeterli kabul edileceği belirtilmektedir (Bentler ve Chou, 1987). Öğrencilerin 205'i kadın (%44.56), 255'i erkektir (%55.43). Katılımcıların 253'ü B1 (%52.82),

126'sı B2 (%27.39), 81'i C1 (%17.60) seviyesinde Türkçe öğrenimlerine devam etmektedir. 460 katılımcı ile yürütülen DFA'da elde edilen faktör yükleri aşağıdaki Tablo 3'te sunulmuştur. Denenen modelde teorik yapıya uyumlu olarak iki modifikasyon önerisi/iki hata kovaryansı eklenmiştir. Bunlar 9 ve 10, 14 ve 16 numaralı maddeler arasındadır. Yani aynı faktör altındaki maddelerde modifikasyon uygulanmıştır.

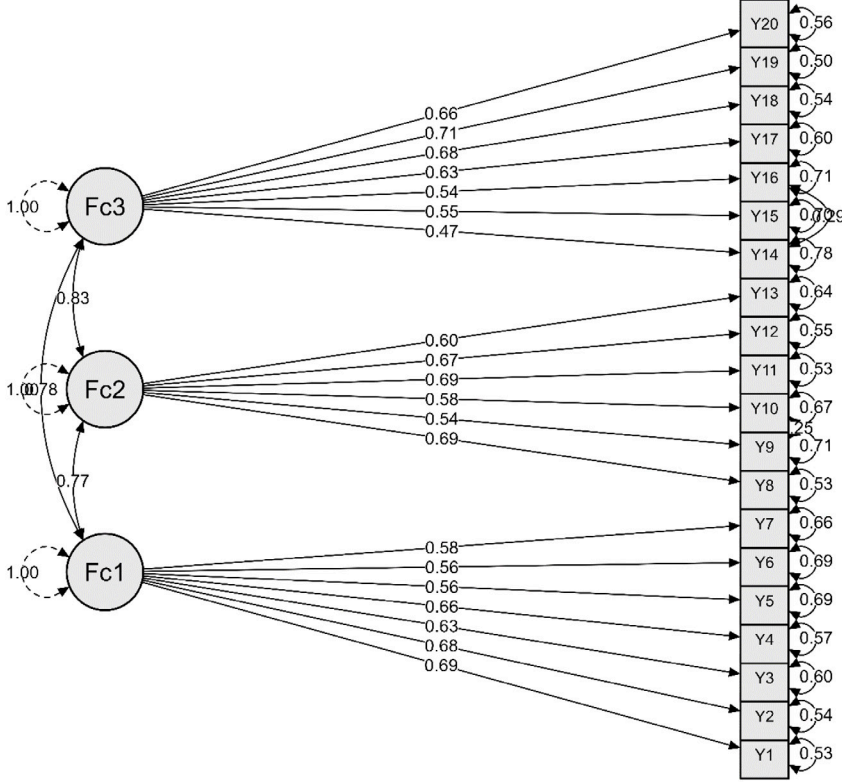
Tablo 3. D2 Yazma Öz Yeterliği Ölçeği DFA faktör yükleri

Faktör	Madde	B	SE	Z	p	%95 GA		β
						Alt	Üst	
F1	Y1	1.061	.068	15.698	< .001	0.928	1.193	.688
	Y2	1.006	.065	15.505	< .001	0.879	1.133	.681
	Y3	0.959	.068	14.076	< .001	0.825	1.092	.632
	Y4	0.891	.061	14.724	< .001	0.772	1.010	.655
	Y5	0.747	.062	12.112	< .001	0.626	0.867	.559
	Y6	0.839	.069	12.115	< .001	0.704	0.975	.560
	Y7	0.866	.068	12.719	< .001	0.732	0.999	.583
F2	Y8	1.032	.066	15.551	< .001	0.902	1.162	.685
	Y9	0.837	.073	11.496	< .001	0.694	0.980	.539
	Y10	0.874	.070	12.456	< .001	0.736	1.011	.576
	Y11	0.948	.061	15.654	< .001	0.829	1.066	.689
	Y12	0.999	.066	15.047	< .001	0.869	1.129	.670
	Y13	0.892	.068	13.128	< .001	0.759	1.025	.599
F3	Y14	0.753	.076	9.896	< .001	0.604	0.903	.470
	Y15	0.779	.065	11.901	< .001	0.651	0.907	.550
	Y16	0.803	.069	11.610	< .001	0.668	0.939	.540
	Y17	0.937	.066	14.188	< .001	0.808	1.067	.634
	Y18	1.010	.066	15.395	< .001	0.881	1.138	.679
	Y19	1.004	.061	16.379	< .001	0.884	1.124	.709
	Y20	0.903	.060	15.049	< .001	0.785	1.021	.664

Not. F1: dil bilgisel öz yeterlik, F2: öz düzenleme yeterliği, F3: performans öz yeterliği

Tablo 3'te DFA ile elde edilen standardize faktör yükleri sunulmuştur. Standardize faktör yükleri .47 ile .70 arasında değişmektedir. Yapılan DFA'da (ML) ayrıca şu uyum indeks değerlerine ulaşılmıştır: $\chi^2/sd = 2.60$, RMSEA = .059, SRMR = .044, CFI = .91, TLI = .90, NNFI = .90, IFI = .91, GFI = .97. Elde edilen uyum indekslerinin kabul edilebilir sınırlar içeri-

sinde olduğu görülmektedir. Ayrıca DWLS yöntemi ile yapılan DFA'da da iyi düzeyde uyum indeksi değerlerine ulaşılmıştır: $\chi^2/sd = 2.42$, RMSEA=.056, SRMR=.049, CFI=.98, TLI=.98. Test edilen yapının path diyagramı (ML) aşağıda Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. D2 Yazma Öz Yeterliği Ölçeği yol diyagramı

Ayrıca ölçeğin tek faktör altındaki uyum indeksleri de incelenmiştir. Buna göre $\chi^2/sd = 4.12$, RMSEA=.08, SRMR=.05, CFI=.83, TLI=.81, NNFI=.81, IFI=.83, GFI=.96 olarak tespit edilmiştir. Uyum indeksleri birlikte değerlendirildiğinde üç faktörlü modelin uyumunun daha iyi olduğu görülmektedir. Bu da teorik yapının eldeki verilerle desteklendiği şeklinde yorumlanabilir.

Yapı geçerliğinin son aşamasında yakınsak geçerlik kontrol edilmiştir. Bunun için AVE, CR, faktör korelasyonları ve HTMT değerleri hesaplanmıştır. Hesaplanan değerler aşağıdaki Tablo 4'te verilmiştir. Buna göre

yabancı dil yazma ölçeği faktörlerinin CR değerlerinin .70 üzerinde olduğu görülmektedir. Buna karşın AVE değerleri .50 altındadır. Ancak CR değerlerinin .60 üzerinde olması ile .50 altında olan AVE değerlerinin de kabul edilebileceği belirtilmektedir (Fornell ve Larcker, 1981). Böylelikle ölçeğin yakınsak geçerliği sağladığı söylenebilir. Ayrıca, faktörler arası korelasyonlar F1-F2 için .62, F1-F3 için .63 ve F2-F3 için .65 düzeyindedir. HTMT değerleri ise sırasıyla .77, .77 ve .82 olarak bulunmuştur. Bu değerler, yakınsak ve ayırt edici geçerliğin sağlandığını göstermektedir.

Tablo 4. Ölçeğin AVE, CR, r, HTMT değerleri

Faktör	AVE	CR	F1 (r, HTMT)	F2 (r, HTMT)	F3 (r, HTMT)
F1	.39	.81	-		
F2	.39	.79	.62, .77	-	
F3	.37	.80	.63, .77	.65, .82	-
Genel	-	-	.87, -	.86, -	.88, -

Not. F1: dil bilgisel öz yeterlik, F2: öz düzenleme yeterliği, F3: performans öz yeterliği

Madde ve Güvenirlik Analizi

Yakınsak geçerlikten sonra, madde analizi ve güvenirlik analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıdaki Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. D2 Yazma Öz Yeterliği Ölçeği madde ve güvenirlik analizi

Madde	Madde silinirse		Madde Toplam Korelasyonu	Ortalama	SS
	McDonald ω	Cronbach α			
Y1	.902	.902	.580	5.039	1.543
Y2	.903	.902	.576	5.700	1.478
Y3	.903	.903	.556	4.835	1.518
Y4	.903	.903	.559	5.020	1.361
Y5	.905	.904	.488	5.022	1.338
Y6	.904	.904	.520	5.102	1.500
Y7	.904	.904	.514	4.941	1.486
Y8	.902	.902	.602	5.172	1.508
Y9	.905	.904	.494	5.413	1.556
Y10	.904	.904	.519	5.154	1.520
Y11	.902	.902	.604	4.959	1.377
Y12	.903	.903	.554	5.004	1.492
Y13	.903	.903	.548	4.911	1.490

Y14	.906	.906	.442	4.420	1.606
Y15	.904	.904	.524	5.302	1.418
Y16	.905	.904	.503	4.604	1.489
Y17	.903	.903	.562	4.822	1.480
Y18	.903	.902	.571	4.670	1.489
Y19	.901	.901	.625	5.017	1.417
Y20	.902	.902	.590	5.083	1.362

Not. McDonald ω : .90, %95 GA: [.89, .92]; Cronbach α : .90, %95 GA: [.89, .91]

Tablo 5'te görüldüğü üzere ölçeğin McDonald ω ve Cronbach α değerleri .90 olarak tespit edilmiştir. Sınır kabul edilen .70 (Field, 2017) üzerinde değerler bulunduğu için ölçeğin güvenilirliği sağladığı söylenebilir. Ayrıca madde toplam korelasyonu değerleri de .44 ile .62 arasında değişmektedir. Madde toplam korelasyonu değerlerinin .30 üzerinde olması kabul görmektedir (Field, 2017). Böylelikle incelenen maddelerin belirli bir yapı etrafında toplandığı belirtilebilir.

Ölçüt Geçerliği

Ölçüt geçerliği aşaması ayrı bir çalışma olarak ele alınmıştır. Uyarlanan ölçeğin DFA, madde analizi, güvenirlik analizi, yakınsak geçerlik analizi tamamlandıktan sonra yeni bir öğrenci grubuna uygulanarak incelenmiştir. Bu aşamada öğrencilere uyarlama çalışması yapılan iki ölçek uygulanmış ve öğrencilerin yüzlük sisteme göre bitirdikleri kur sınav puanı toplanmıştır. Bu katılımcılar aynı öğretim setine göre öğrenim görmektedirler. Uygulanan sınavlar da aynı set kapsamında uygulanan standart sınavlardır. Ölçüt geçerliğinin test edilmesi amacıyla diğer aşamalara katılmayan 117 gönüllü öğrenciye uygulanmıştır. Bu aşamadaki katılımcıların 52'si Kadın (%44.4), 65'i erkektir (%55.6). Katılımcıların 50'si B2 (%42.7), 67'si C1 (%57.3) seviyesinde öğrenim görmektedir. Yazma öz yeterliği, sınav başarı puanı ve yazma kaygısı arasındaki ilişkiyi inceleyen korelasyon analizi aşağıdaki Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Korelasyon analizi sonuçları

		YK		KSP		YÖY
YK	Pearson r	—				
	N	—				
KSP	Pearson r	-.304	**	—		
	N	81		—		
YÖY	Pearson r	-.349	***	.233	*	—
	N	117		81		—

Not. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$, YK: İkinci Dilde Yazma Kaygısı, KSP: Kur Sınavı Notu (100'lük sistem), YÖY: D2 Yazma Öz Yeterliği, Son girdikleri kur sınavı puanını paylaşmayı 81 öğrenci tercih ettiğinden analizlere yalnızca bu öğrenciler dâhil edilmiştir.

Tablo 6'da yazma kaygısı, yazma öz yeterliği ve kur sınavı notu arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Buna göre, yazma kaygısı ve yazma öz yeterliği arasında orta düzeyde negatif ilişki tespit edilmiştir ($r = -.349$, $p < .001$). Yazma kaygısı ve kur sınavı notları arasında da negatif yönlü ilişki bulunmuştur ($r = -.304$, $p < .01$). Yazma öz yeterliği ve kur sınavı başarıları arasında ise pozitif yönlü ilişki görülmüştür ($r = .233$, $p < .05$). Bu bulgular, ölçüt bağıntılı geçerlik kapsamında ölçeğin Türkçedeki geçerliğini değerlendirmek amacıyla incelenmiştir. Yazma öz yeterliği ölçeğinin kaygı ile negatif, kur sınavı notları ile pozitif yönlü ilişki sergilemesi ölçeğin akademik başarı ile tutarlı bir yapı ortaya koyduğunu desteklemektedir. Bu sonuçlar, ölçeğin Türkçede beklenen psikometrik özellikleri taşıdığını ve ölçüt bağıntılı geçerlik açısından uygun olduğunu göstermektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma kapsamında D2 Yazma Öz Yeterliği Ölçeği'nin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi bağlamında Türkçeye uyarlanması süreci yürütülmüştür. Ölçeğin uyarlanma sürecinde dilsel eş değerlik, yapısal geçerlik, yakınsak geçerlik, ayırt edici geçerlik, güvenilirlik, madde analizi, ölçüt geçerliği incelenmiştir.

D2 Yazma Öz Yeterliği Ölçeği'nin Türkçe çevirisi bulunmadığı için sürece geri çeviri yöntemiyle başlanmıştır. Bu süreçte ölçeğin özgün maddelerinin “cümle kurabilme”, “kompozisyonu düzenleme” veya “temel dilbilgisi hatalarını gözden geçirme” gibi herhangi bir dile özgü olmayan yazma süreçlerini içerdiği görülmüştür. Maddeler genel ve bağlamdan bağımsız yapı sergilediği için Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenme bağla-

mına doğrudan uygulanabilirliği sağlanmıştır. Bu nedenle kültürel veya içeriksel bir değişikliğe gidilmeden dilsel eş değeriye odaklanan çeviri süreci yürütülmüştür. Bu çeviriden sonra Türkçe ve İngilizce form belirli aralıklarla iki dile de hâkim olan aynı öğrencilerle dil geçerliği çalışması bağlamında uygulanmıştır. Her maddeden alınan puanlar karşılaştırılmış ve anlamlı fark bulunmaması nedeniyle dil geçerliği çalışmasının hedefine ulaştığı sonucuna varılmıştır.

D2 Yazma Öz Yeterliği Ölçeği'nin yapı geçerliğine DFA ile başlanmıştır. Çünkü yapı özgün çalışmada halihazırda oluşturulmuş ve doğrulanmıştır. Elde edilen uyum indeksi değerleri ve madde faktör yüklerinin kabul edilebilir değerler içerisinde olması yapı geçerliğinin ilk aşamasının sağlandığını göstermektedir. Yakınsak geçerlikte kabul edilebilir CR değerleri tespit edilmiş, AVE değerleri sınırdan düşük bulunmuştur. CR değerlerinin .60 üzeri olması ile AVE değerlerinin de kabul edilebilir olduğu saptanmıştır. Yakınsak geçerliğe ek olarak ayırt edici geçerlik kanıtları da incelenmiştir. Faktörler arası korelasyonların (.62 - .65) ve HTMT değerlerinin (.77 - .82) kabul edilebilir sınırlar içinde bulunduğu görülmüştür. Bunlar da ölçeğin üç boyutlu yapısının birbirinden yeterince ayrıştığını göstermiştir. Güvenirlik analizinde .70 üzerinde McDonald ω , Cronbach α değerleri tespit edilmiştir. Yapılan madde analizinde ise madde-toplam korelasyonlarının (.44 - .62) yeterli düzeyde olduğu görülmüştür. Böylelikle ölçeğin yapısal olarak geçerli olduğu ve iç tutarlılık açısından da güvenilir olduğu söylenebilir.

Son aşama kapsamında ölçek farklı bir gruba uygulanarak ölçüt geçerliği açısından incelenmiştir. Bu aşamada öz yeterlik ölçeği, yazma kaygısı puanları ve kur başarı puanları ile ilişkisel incelenmiştir. Ölçeğin beklenen teorik yapılarla tutarlı sonuçlar verdiği görülmüştür. Ölçüt geçerliği analizleri, yazma kaygısı ile yazma öz yeterliği arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu ($r = -.349$) ve yazma kaygısının kur sınav notları ile de negatif ilişkili olduğunu göstermektedir ($r = -.304$). Öte yandan, yazma öz yeterliği ile kur sınav notları arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur ($r = .233$). Bu bulgular, literatürdeki çalışmalarla büyük ölçüde örtüşmektedir. Örneğin Botes vd. (2020) meta-analiz çalışmasında, yabancı dil sınıfı kaygısının akademik başarıyla (okuma, dinleme, konuşma, yazma) orta düzeyde negatif ilişkili olduğu belirtilmiştir. Li'nin (2022) yürüttüğü başka bir meta-analizde ise, yabancı dilde yazma kaygısının yazma öz yeterliği ve yazma performansı ile orta düzeyde negatif ilişkili olduğu rapor

edilmiştir. Benzer şekilde, Tay ve Doğan-Kahtalı (2023), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerde yazma kaygısı ve öz yeterlik arasında negatif yönlü ilişki bulunduğunu tespit etmiştir. Ölçeğin orijinal geliştirilme süreçlerinde de benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Teng vd. (2018) yazma öz yeterliği ölçeğinin geliştirilme çalışmasında öz yeterlik ile yazma performansı arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Bu durum, uyarlanan ölçeğin orijinal ölçeğin ölçtüğü psikolojik yapıları başarılı bir şekilde yansıttığını göstermektedir. Ölçüt geçerliği analizleri uyarlanan ölçeğin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin yazma öz yeterliğini değerlendirmede güvenilir ve geçerli bir araç olduğunu ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak bu çalışmada, Teng vd. (2018) tarafından geliştirilen İkinci Dil Yazma Öz Yeterliği Ölçeği Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi bağlamında Türkçeye uyarlanmıştır. Yürütülen analizler, ölçeğin Türkçe formunun Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma öz yeterliklerini ölçmede psikometrik açıdan geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu ortaya koymuştur. Uyarlanan ölçeğin kullanıma hazır nihai Türkçe formu ek olarak sunulmuştur.

Bunlarla birlikte çalışmanın belirli sınırlılıkları da bulunmaktadır. Öncelikle çalışma, ölçeğin orijinal maddelerinin evrensel yapısının Türkçeyi öğrenme bağlamı için uygun olduğu varsayımına dayanarak dilsel eş değeriğe odaklanmıştır. Bu yaklaşım psikometrik sonuçlarla desteklenmiş olsa da gelecekteki çalışmalarda öğrencilerin maddeleri yorumlama biçimlerini derinlemesine inceleyen nitel yöntemler kullanılarak bu varsayım daha da güçlendirilebilir. İkinci sınırlılık olarak çalışmanın katılımcı grubunun uluslararası üniversite öğrencilerinden oluştuğu söylenebilir. Bu nedenle ölçeğin farklı öğrenim bağlamlarındaki (ör. lise öğrencileri, yurt dışındaki Türkoloji bölümleri) öğrenciler üzerindeki geçerliği ve güvenilirliği ek çalışmalarla test edilebilir. Son olarak bu çalışmada test tekrar test gibi zamana yayılan güvenilirlik analizleri yapılamamıştır. Ölçeğin ölçümlerinin kararlılığını test etmek için gelecekteki çalışmalarda bu tür analizlerin yapılması faydalı olabilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışma kapsamında yürütülen tüm süreçlerde bilimsel araştırma ve yayın etiğine uygun davranılmıştır. Katılımcılara araştırmanın amacı ve kapsamı hakkında detaylı bilgi verilmiş, çalışmaya katılımın gönüllülük

esasına dayandığı açıkça belirtilmiştir. Veriler anonim olarak toplanmış, kişisel bilgiler gizli tutulmuş ve yalnızca akademik amaçlarla kullanılmıştır. Katılımcılar istedikleri zaman araştırmadan çekilme hakkına sahip olmuştur.

Etik Kurul İzni

Bu araştırma, Ordu Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu tarafından 29/12/2023 tarihli, 2023-18 belge numarası ile onaylanmıştır.

Çıkar Çatışması

Yazarlar, bu çalışmanın hazırlanması, yürütülmesi veya yayımlanması sürecinde herhangi bir çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedir.

Yazar Katkı Oranı

Çalışmanın tüm aşamalarında (konunun belirlenmesi, veri toplama, analiz, yazım, raporlama ve son okuma) yazarlar eşit düzeyde katkı sağlamıştır.

Finansman

Bu araştırma için herhangi bir fon veya mali destek alınmamıştır.

Yapay Zekâ Kullanımı

Bu çalışmada literatür, veri analizi, sonuçların yorumlanması ve makalenin yazımı süreçlerinde yapay zekâ araçları kullanılmamıştır. Yalnızca makalenin Türkçe/İngilizce dil denetimi amacıyla Gemini 3 Pro'dan yararlanılmıştır.

Kaynakça

[1] Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/Henry Holt & Co.

[2] Baumgartner, H., & Homburg, C. (1996). Applications of structural equation modeling in marketing and consumer research: A review. *International journal of Research in Marketing*, 13(2), 139-161. [https://doi.org/10.1016/0167-8116\(95\)00038-0](https://doi.org/10.1016/0167-8116(95)00038-0)

[3] Bentler, P. M. (1980). Multivariate analysis with latent variables: Causal modeling. *Annual Review of Psychology*, 31, 419-456. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.31.020180.002223>

[4] Bentler, P. M., & Chou, C.-P. (1987). Practical issues in structural modeling. *Sociological Methods & Research*, 16(1), 78-117. <https://doi.org/10.1177/0049124187016001004> (Original work published 1987)

- [5] Botes, E., Dewaele, J.-M., & Greiff, S. (2020). The foreign language classroom anxiety scale and academic achievement: An overview of the prevailing literature and a meta-analysis. *Journal for the psychology of language learning*, 2(1), 26-56. <http://www.jppl.org/index.php/journal/article/view/botesetal>
- [6] Brislin, R. W. (1970). Back-translation for cross-cultural research. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1, 185-216. <https://doi.org/10.1177/135910457000100301>
- [7] Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford Publications.
- [8] Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen and J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Sage.
- [9] Bruning, R., Dempsey, M., Kauffman, D. F., McKim, C., & Zumbunn, S. (2013). Examining dimensions of self-efficacy for writing. *Journal of Educational Psychology*, 105(1), 25-38. <https://doi.org/10.1037/a0029692>
- [10] Büyükikiz, K. (2012). 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. <https://izlik.org/JA29EU82GK>
- [11] Cheng, Y. S. (2002). Factors associated with foreign language writing anxiety. *Foreign language annals*, 35(6), 647-656. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2002.tb01903.x>
- [12] Cheng, Y. S. (2004). A measure of second language writing anxiety: Scale development and preliminary validation. *Journal of second language writing*, 13(4), 313-335. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2004.07.001>
- [13] Çinpolat, E. (2024). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çok kaynaklı grup yazma konferansının uygulanması: Bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ordu Üniversitesi.
- [14] Dewaele, J. M. (2013). Affect and language teaching. In C. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 32-36). Wiley-Blackwell, 1-5.
- [15] Doyumğaç, İ. ve Börekçi, M. (2023). Yabancı Dil Olarak Türkçe

Öğrenenler İçin Cümle Yazma Öz Yeterlik Ölçeğinin psikometrik özellikleri. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 11(2), 69-93. <http://dx.doi.org/10.29228/ijla.69490>

[16] Field, A. (2017). *Discovering statistics using SPSS*. Sage Publications.

[17] Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18, 39-50. <https://doi.org/10.2307/3151312>

[18] Harrington, D. (2009). *Confirmatory factor analysis*. Oxford University Press.

[19] Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for specific purposes: A learning-centred approach*. Cambridge University Press.

[20] Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge University Press.

[21] Kellogg, R. T. (1994). *The psychology of writing*. Oxford University Press.

[22] Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.

[23] Li, R. (2022). Understanding foreign language writing anxiety and its correlates. *Frontiers in Psychology*, 1, 10315143. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1031514>

[24] Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading and Writing Quarterly*, 19(2), 139–158. <https://doi.org/10.1080/10573560308222>

[25] Plonsky, L., Sudina, E., & Teimouri, Y. (2022). Language learning and emotion. *Language Teaching*, 55(3), 346-362. <https://doi.org/10.1017/S0261444821000434>

[26] Reyes, E. M., & Ghosh, S. K. (2013). Bayesian average error-based approach to sample size calculations for hypothesis testing. *Journal of Biopharmaceutical Statistics*, 23(3), 569–588. <https://doi.org/10.1080/10543406.2012.755994>

[27] Richards, J. C. (2022). Exploring Emotions in Language Teaching. *RELC Journal*, 53(1), 225-239. <https://doi.org/10.1177/0033688220927531>

- [28] Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online*, 8(2), 23-74. <https://doi.org/10.23668/psycharchives.12784>
- [29] Schunk, D. H., & Ertmer, P. A. (2000). Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 631–649). Academic Press.
- [30] Schunk, D. H., & Pajares, F. (2010). Self-efficacy beliefs. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International encyclopedia of education* (3rd ed., pp. 668–672). Elsevier.
- [31] Sun, T., Wang, C., Lambert, R. G., & Liu, L. (2021). Relationship between second language English writing self-efficacy and achievement: A meta-regression analysis. *Journal of Second Language Writing*, 53, 100817. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2021.100817>
- [32] Tay, İ. ve Doğan Kahtalı, B. (2023). Türkçeyi Suriye Güvenli Bölge’de yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma kaygı, tutum ve öz yeterliklerinin çeşitli değişkenlere göre belirlenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 1627-1650. <https://doi.org/10.17679/inu-efd.1393410>
- [33] Teng, L. S., Sun, P. P., & Xu, L. (2018). Conceptualizing writing self-efficacy in English as a foreign language contexts: Scale validation through structural equation modeling. *Tesol Quarterly*, 52(4), 911-942. <https://doi.org/10.1002/tesq.4326>
- [34] Turanlı, A. (2007). Yabancı dil öğrencilerinin sözel katılımını etkileyen etmenler ve algılanan etki düzeyleri (Öğrenci ve öğretmen algıları). *Eğitim ve Bilim*, 32(146), 39-53. <https://educationandscience.ted.org.tr/article/view/746>
- [35] White, C. J. (2018). The emotional turn in applied linguistics and TESOL: Significance, challenges and prospects. In Martínez Agudo, J. (eds.) *Emotions in second language teaching*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-75438-3_2
- [36] Zhang, L. J. (2022). L2 writing: toward a theory-practice praxis. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of practical second language teaching and learning* (pp. 331-343). Routledge.

[37] Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31, 845-862. <https://doi.org/10.3102/00028312031004845>

Ekler

1. İkinci Dil Yazma Öz Yeterliği Ölçeği Türkçe Formu

Yönerge:

Aşağıdaki ifadeler, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenme sürecinizdeki yazma deneyimleriniz ile ilgilidir. Her maddeyi 1 (Benim için hiç doğru değil) ile 7 (Benim için çok doğru) arasında size ne kadar uygun olduğunu düşünerek işaretleyiniz. Doğru/yanlış yoktur. Kişisel değerlendirmenizi belirtiniz. Lütfen tüm maddeleri yanıtlayınız.

Yanıt seçenekleri (7'li Likert):

1 = Benim için hiç doğru değil, 2 = Benim için pek doğru değil, 3 = Benim için biraz doğru, 4 = Benim için kısmen doğru, 5 = Benim için oldukça doğru, 6 = Benim için büyük ölçüde doğru, 7 = Benim için tamamen doğru

Kodu	Madde	1	2	3	4	5	6	7
LS_1	Dilde yer alan kelime birimlerini (ör. isimler, fiiller, sıfatlar) yazıda doğru bir şekilde kullanabilirim.	o	o	o	o	o	o	o
LS_2	Dil bilgisi kurallarına uygun basit bir cümle yazabilirim.	o	o	o	o	o	o	o
LS_3	Dil bilgisi kurallarına uygun birleşik ve karmaşık cümleler yazabilirim.	o	o	o	o	o	o	o
LS_4	Net bir düzene veya yapıya sahip bir kompozisyon yazabilirim.	o	o	o	o	o	o	o
LS_5	Yazımda kelime kalabalığı veya karmaşası olan cümleleri gözden geçirebilirim.	o	o	o	o	o	o	o
LS_6	Kompozisyonumu daha iyi düzenlemek için gözden geçirebilirim.	o	o	o	o	o	o	o
LS_7	Yazımdaki temel dil bilgisi hatalarını gözden geçirebilirim.	o	o	o	o	o	o	o
SRE_1	Yazma becerimi geliştirmedeki amaçlarımı fark edebilirim.	o	o	o	o	o	o	o
SRE_2	Yazmadan önce yazma amaçlarımı düşünebilirim.	o	o	o	o	o	o	o
SRE_3	Yazmadan önce plan yapmama yardımcı olacak farklı metotlar düşünebilirim.	o	o	o	o	o	o	o
SRE_4	Yazma becerisinde amacıma ulaştığımı veya ulaşmadığımı değerlendirebilirim.	o	o	o	o	o	o	o
SRE_5	Yazmadaki güçlü ve zayıf yönlerimi değerlendirebilirim.	o	o	o	o	o	o	o
SRE_6	Bir kompozisyonun iyi ya da kötü olduğunu değerlendirebilirim.	o	o	o	o	o	o	o
PS_1	Yazma derslerinde sunulan en zor materyalleri anlayabilirim.	o	o	o	o	o	o	o
PS_2	Yazma derslerinde öğretilen temel bilgileri anlayabilirim.	o	o	o	o	o	o	o
PS_3	Yazma derslerinde öğretmen tarafından sunulan en karmaşık materyalleri anlayabilirim.	o	o	o	o	o	o	o
PS_4	Yazma derslerindeki ödevlerde mükemmel bir iş çıkarabilirim.	o	o	o	o	o	o	o
PS_5	Yazma derslerinde öğretilen yazma bilgi ve stratejilerinde uzmanlaşabilirim.	o	o	o	o	o	o	o
PS_6	Yazma derslerinde öğretilen yazma bilgi ve stratejilerini kullanabilirim.	o	o	o	o	o	o	o

PS_7 Yazma dersinin zorluğunu, öğretmenini ve kendi becerimi o o o o o o o düşünüşümdede yazma derslerinde iyi performans gösterebilirim.

Extended Abstract

Foreign language learning is a complex, multidimensional process influenced by external and internal factors, including affective variables such as anxiety, motivation, and self-efficacy (Turanlı, 2007; Hyland, 2003; Richards, 2022). In particular, writing in a second language (L2) is a cognitive skill and an emotional experience, with learners encountering varying degrees of confidence and anxiety (Cheng, 2002; Plonsky et al., 2022). Among the motivational factors affecting the writing process, self-efficacy (defined by Bandura (1997) as the belief in one's ability to succeed in specific tasks) plays a crucial role in shaping learners' behaviors, efforts, and perseverance during writing tasks (Pajares, 2003; Schunk & Pajares, 2010).

This study aimed to adapt the Second Language Writer Self-Efficacy Scale (L2WSS), originally developed by Teng et al. (2018), into Turkish for use with learners studying Turkish as a foreign language (TFL) and to examine its psychometric properties, including validity and reliability.

Writing self-efficacy is conceptualized in the literature as a multidimensional construct encompassing linguistic knowledge, self-regulation, and performance expectations (Zimmerman & Bandura, 1994; Teng et al., 2018). Existing Turkish-language scales related to writing efficacy, such as the one developed by Büyükikiz (2012), focused on surface features of written output and were limited to high-level learners. More recent instruments like Doyumğaç and Börekçi's (2023) Sentence Writing Self-Efficacy Scale address writing on a micro level. However, there remains a need for a comprehensive, theory-based scale suitable for TFL learners at various proficiency levels. Therefore, the present study aimed to address this gap by adapting the L2WSS into Turkish and testing it among learners of different levels (B1, B2, C1).

The study was conducted in three phases. First, a translation and back-translation process (Brislin, 1970) ensured the linguistic equivalence of the adapted scale. This was followed by a pilot application to 20 bilingual participants at least B1 level in English and Turkish. Using Wilcoxon signed-rank tests, no significant differences were found between the English and Turkish versions ($p > .05$), confirming the linguistic validity.

In the second phase, the Turkish version of the scale was administered to 460 university students enrolled in Turkish language programs. Participants were distributed across B1 (n = 253), B2 (n = 126), and C1 (n = 81) proficiency levels. Confirmatory Factor Analysis (CFA) was employed to assess the structural validity of the scale. Results supported the original three-factor model consisting of Linguistic Self-Efficacy (F1), Self-Regulatory (F2), and Performance Self-Efficacy (F3). Factor loadings ranged from .47 to .70, and model fit indices (χ^2/df , RMSEA, SRMR, CFI, TLI) met acceptable criteria (Kline, 2023). Two within-factor modifications were made between items 9-10 and 14-16 to improve model fit.

Convergent validity was tested using Average Variance Extracted (AVE) and Composite Reliability (CR). Although AVE values were slightly below .50 (F1 = .39, F2 = .39, F3 = .37), CR values exceeded .70 (ranging from .79 to .81), which is acceptable according to Fornell and Larcker (1981). Discriminant validity was supported through inter-factor correlations (ranging from .62 to .65) and HTMT values (.77, .77, and .82). Internal consistency was also confirmed with Cronbach's alpha and McDonald's omega values both calculated as .90. Item-total correlations ranged from .44 to .62, suggesting that all items contributed meaningfully to the construct (Field, 2017).

In the third phase, criterion validity was assessed using data from 117 students. Participants completed the adapted L2WSS and the Second Language Writing Anxiety Scale (Cheng, 2004), adapted into Turkish by Çinpolat (2024). Additionally, participants' standardized course exam scores were collected. Correlation analyses revealed a significant negative relationship between writing self-efficacy and writing anxiety ($r = -.349, p < .001$), and between writing anxiety and course performance ($r = -.304, p < .01$). A positive correlation was found between writing self-efficacy and course performance ($r = .233, p < .05$). These results are consistent with prior findings that suggest writing anxiety negatively impacts achievement, while self-efficacy supports academic performance (Botes et al., 2020; Li, 2022; Sun et al., 2021).

Based on these findings, the adapted Turkish version of the L2WSS was confirmed as a valid and reliable instrument for evaluating writing self-efficacy among TFL learners. Its multidimensional structure provides a more comprehensive assessment than earlier Turkish tools, aligning with the-

oretical frameworks and empirical findings from international literature (Schunk & Ertmer, 2000). The scale's ability to capture grammatical, strategic, and performance-based components of writing makes it suitable for diagnostic purposes, longitudinal and experimental studies aimed at improving writing outcomes through instructional interventions.

In conclusion, the adaptation of the L2WSS into Turkish fills a significant gap in the measurement of affective variables in the context of teaching Turkish as a foreign language. The adapted scale demonstrated the original version's strong psychometric properties and theoretical consistency. It can be used effectively by educators and researchers to measure, monitor, and enhance learners' writing-related self-beliefs. Future studies may focus on cross-validation with different populations, test-retest reliability, and longitudinal impact assessments in classroom-based interventions.

*The Effect of the Blackout Technique in Teaching Turkish to Foreigners on Students' Creative Writing Attitudes**

Hatice TOSLU¹

Sıddık BAKIR²

Abstract

This study aims to examine the effect of the blackout technique on students' creative writing attitudes in teaching Turkish as a foreign language. By introducing a new approach to the writing process, the study seeks to improve students' writing competence and foster more positive attitudes toward writing. A pretest-posttest control group mixed design was employed with 60 C1-level students at Giresun University Turkish Language Teaching Center (TÖMER) during the 2023–2024 academic year. Participants were divided into two groups: an experimental group (n = 30) and a control group (n = 30). Data were collected using the “Writing Attitude Scale for Turkish as a Foreign Language Learners” and a five-question interview form. Over a ten-week period, the experimental group engaged in creative writing activities using the blackout technique, while the control group continued with traditional writing tasks. Findings revealed that the blackout technique significantly enhanced the writing attitudes of the experimental group. Statistical analysis indicated higher post-test scores in the experimental group compared to the control group. Student feedback described the technique as fun, creative, and motivating, though some participants found it complex and at times tedious. Overall, the results demonstrate that the blackout technique effectively strengthens creative writing attitudes, increases motivation, and enriches the writing process. The study highlights the potential of this method to contribute to innovative writing practices in teaching Turkish to foreigners, while also emphasizing the need to account for individual differences in its application.

Keywords: *Blackout technique, creative writing, teaching Turkish to foreigners, writing attitude.*

* Bu makale, ikinci yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹ Bilim Uzmanı, Giresun/Merkez BİLSEM, tosluhatice@hotmail.com, ORCID: 0009-0002-8082-2233

² Doç. Dr. Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, siddik.bakir@atauni.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5118-209X

Kaynak gösterme: Toslu, H. ve Bakır, S. (2026). The effect of the blackout technique in teaching Turkish to foreigners on students' creative writing attitudes. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 11(1), 171-201.

Geliş tarihi: 19.06.2025 – Kabul tarihi: 09.02.2026

Doi:10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v011i1006

Yabancılara Türkçe Öğretiminde Karartma (Blackout) Tekniğinin Öğrencilerin Yaratıcı Yazma Tutumuna Etkisi

Öz

Bu araştırmanın amacı, karartma (blackout) tekniğinin yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin yaratıcı yazma tutumlarına etkisini incelemektir. Çalışmada, yaratıcı yazma sürecine yenilikçi bir yaklaşım sunularak öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek ve yazmaya yönelik tutumlarını olumlu yönde değiştirmek hedeflenmiştir. Araştırmada, ön test-son test kontrol gruplu karma desen kullanılmıştır. Bu çalışma, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Giresun Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezinde (TÖMER) öğrenim gören C1 seviyesindeki öğrencilerden oluşan 30 deney ve 30 kontrol grubu toplam 60 öğrenciyle yürütülmüştür. Veri toplama araçları olarak “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Tutum Ölçeği” ve beş sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. On hafta süren deneysel süreç boyunca deney grubuna karartma tekniğiyle yaratıcı yazma çalışmaları uygulanmış, kontrol grubu ise geleneksel yazma etkinlikleriyle derslere devam etmiştir. Araştırmanın bulguları, karartma tekniğinin deney grubundaki öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarında anlamlı bir artış sağladığını göstermiştir. Deney grubunun son test puanlarının kontrol grubuna kıyasla istatistiksel olarak daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin görüşleri; yöntemin eğlenceli, yaratıcı ve motive edici olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte yöntemin bazı öğrenciler tarafından karmaşık ya da sıkıcı bulunduğu da ifade edilmiştir. Araştırma, karartma tekniğinin öğrencilerin yaratıcı yazma tutumlarını geliştirmek için etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymuştur. Bu yöntemin öğrencilerde yazma motivasyonunu artırdığı ve öğrenme sürecine farklı bir boyut kazandırdığı görülmüş; yöntemin uygulanmasında bireysel farklılıkların dikkate alınmasının gerekliliği vurgulanmıştır. Çalışmanın yabancılara Türkçe öğretiminde yenilikçi yazma yöntemlerinin geliştirilmesine yönelik önemli bir katkı sunacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: *Karartma tekniği, yaratıcı yazma, yabancılara Türkçe öğretimi, yazma tutumu.*

Introduction

Language serves as a fundamental tool that enables individuals to express themselves, communicate, and develop social relationships (Bakır, 2019). Learning a language involves not only acquiring grammatical structures and vocabulary but also exploring the cultural and creative aspects of the language. In this context, Barın's (2004) study addresses the fundamental principles of teaching Turkish to foreigners and outlines key considerations in the process of teaching Turkish as a foreign language. Barın (2004) emphasizes the importance of cultural elements in language teaching and suggests strategies that help students understand language use within a cultural context, in addition to its structural features. This study presents essential approaches to teaching of Turkish as a foreign language.

Teaching Turkish as a foreign language aims to effectively convey both the rule-based and creative aspects of the language to students. In this process, the development of students' written expression skills holds significant importance. Enhancing these writing skills can be achieved through innovative methods that support students' creative thinking and their ability to produce original content. In recent years, various techniques and methods have been implemented to develop creative writing skills in language teaching. One such method is the blackout technique, which allows students to reinterpret an existing text and generate new meanings, thereby promoting creative thinking. The blackout technique enables students to make artistic alterations to a text, focus their attention on specific words, and create unique sentences.

In general, this technique contributes to students' development of both language skills and the expression of their creativity. Especially in foreign language teaching, it is essential for learners to use the language effectively as a means of communication and grasp its aesthetic and cultural dimensions. In this context, the blackout technique enables students to create original and creative works from existing texts, while also helping them understand the expressive power of the language at a deeper level. The pedagogical contributions of the blackout technique can also be effective across different aspects of language teaching. For instance, through this technique, students can expand their vocabulary while enhancing their text analysis skills. Additionally, by interacting with texts, students can better comprehend the meaning dimension of the language and engage more actively in the language learning process (Bölükbaş, 2015). This situation

enables learners to transform from passive recipients of information into active participants in the learning process.

The blackout technique is also engaging, adding an aesthetic and artistic dimension to the writing process. As students reshape an existing text according to their imagination and perceptions, they learn to apply grammar rules while simultaneously enhancing their creativity. This process equips learners with the ability to think about a text from different perspectives and to restructure it. Particularly in classrooms where Turkish is taught as a foreign language, the use of such creative writing techniques can inject new dynamism into the language learning process. Understanding the impact of the blackout technique on students learning Turkish as a foreign language is crucial for better evaluating the pedagogical effectiveness of this method. Therefore, the blackout technique can be regarded as an innovative tool that can be examined both theoretically and practically in language teaching.

In this context, this study aims to examine the effect of the blackout technique on students' attitudes toward creative writing in teaching Turkish to foreigners and to introduce this technique as a writing method in teaching Turkish as a foreign language in Turkey, thereby contributing to the literature. To achieve this aim, the following research questions will be addressed.

1. Is there a significant difference in pre-test attitude scores between the experimental group, which received training based on the blackout technique, and the control group, which received the existing instruction?
2. Is there a significant difference in the mean pre-test and post-test attitude scores of the control group students who received the existing instruction?
3. Is there a significant difference between the mean pre-test and post-test attitude scores of the experimental group students?
4. Is there a significant difference in the post-test attitude scores between the experimental group, which received training based on the blackout technique, and the control group, which received the existing instruction?
5. What are the opinions of the students in the experimental group regarding the training conducted using the blackout technique?

The methods and techniques used in teaching Turkish to foreigners are tailored to effectively develop students' language skills according to different learning styles and needs. These methods and techniques aim to facilitate

language acquisition while ensuring that students can use Turkish effectively. Factors such as the proficiency level of the learner group, learning motivation, and instructional objectives play a significant role in the selection of appropriate methods and techniques (Alan, 2019).

One of these methods and techniques is creative writing. While this technique improves students' writing skills in language teaching, it also supports their thinking, imagination, and ability to create original content. Creative writing enables students to develop their language use more flexibly and artistically (Aşçı & Topçu, 2020). In Turkish language teaching, creative writing techniques, such as the blackout technique, encourage students to generate new meanings by utilizing existing texts. In this context, Susar's (2009) doctoral thesis examines the impact of creative writing practices on primary school students' writing skills and attitudes towards Turkish lessons. This research investigates the effects of creative writing activities on students' written expression skills and the attitudes they develop towards their lessons.

These techniques encourage students to take a greater interest in the writing process, thereby enhancing their language skills and strengthening their written expression abilities. Rather than relying on a single method in language teaching, using a variety of approaches can enrich students' learning experiences. In teaching Turkish to foreigners, a mixed-method approach provides a teaching process that simultaneously develops grammatical structures, communication skills, and creative thinking abilities (Aydın, 2010). Teachers can offer a more effective learning experience by combining multiple methods and techniques according to the needs of their students. One of these methods and techniques is the blackout technique, which is not widely discussed in the literature.

The blackout technique is a writing method that involves reorganizing an existing text to highlight specific words or phrases while disregarding or obscuring others, thereby creating new meanings from the highlighted words. It is also noteworthy that in the study by Suluastri et al. (2023), the use of blackout poetry was examined to explore how it can enhance creative writing skills among language learners. The study concluded that blackout poetry is an effective method for improving creative writing abilities in language learning. This technique allows students to create their own poems by selecting or obscuring words from a specific text. Research

indicates that through this method, students enhance their language skills and develop original thinking and creative expression abilities (İpek, 2020).

In the blackout technique, specific words are selected from a written text, and the remaining parts are obscured to create a new meaning through the chosen words. This technique enables students to freely express their own thoughts and creative ideas, moving away from the original meaning of the text. It represents a different dimension of creative writing by stimulating students' imaginations. Additionally, in the study by Beydemir and Susar (2012), the effect of the creative writing approach on the writing attitudes of 5th-grade Turkish students was investigated. The research revealed that creative writing activities enhance primary school students' interest and motivation in the writing process. The creative writing approach not only supports students' written expression skills but also contributes to the development of a positive attitude toward writing.

Method

Research Model

In this study, a mixed-methods design has been adopted. In this context, the responses given by the students to the interview questions constitute the qualitative data, while the findings obtained through experimental procedures represented the quantitative data. In the quantitative section of the research, a pre-test/post-test control group experimental model was employed to investigate the effect of the blackout technique on students' attitudes toward creative writing in teaching Turkish to foreigners. Experimental research is one of the most reliable scientific methods for making definitive inferences regarding the effect of an independent variable on a dependent variable (Büyüköztürk et al., 2008). In this model, an experimental group and a control group were formed, and pre-test and post-test measurements were administered to both groups. While the experimental group received creative writing instruction using the blackout technique, the control group continued with existing writing practices.

Table 1. *Research plan according to the experimental design*

Group Name	Before Experiment	Experiment Process	After Experiment
Experimental Group	Pre-test of the writing attitude scale for learners of Turkish as a foreign language	Creative writing education activities using the blackout technique	Post-test of the writing attitude scale for learners of Turkish as a foreign language Application of semi-structured interview questions
Control Group	Pre-test of the writing attitude scale for learners of Turkish as a foreign language	Existing writing activities applied according to the curriculum	Post-test of the writing attitude scale for learners of Turkish as a foreign language

Working Group/Participants

The study group of the research consists of a total of 60 foreign students at the C1 level, including 30 students in the control group and 30 students in the experimental group, who were learning the Turkish at the Turkish Language Teaching Center (TÖMER) of Giresun University during the 2023-2024 academic year. The demographic characteristics of the participating students are presented in Table 2.

Table 2. *Characteristics of the students in the study*

Demographic Characteristics		n	%
Gender	Woman	27	45,00
	Boy	33	55,00
Age	17	3	5,00
	18	22	36,67
	19	16	26,67
	20	11	18,33
	21	4	6,67
	22	2	3,33
	31	1	1,67
Nationality	Kazakhstan	32	53,33
	Kyrgyzstan	9	15,00

Azerbaijan	7	11,67
Afghanistan	3	5,00
Yemen	2	3,33
Pakistan	2	3,33
Sudan	2	3,33
Iran	1	1,67
Iraq	1	1,67
Mali	1	1,67

As shown in Table 2, the study includes a total of 60 students. Of these students, 33 are male and 27 are female. The students come from ten different countries (Kazakhstan, Kyrgyzstan, Azerbaijan, Afghanistan, Yemen, Pakistan, Sudan, Iran, Iraq, and Mali), and their ages range from 17 to 33 years.

Data Collection Tools

The data collection tools used in the research consist of a writing attitude scale for learners of Turkish as a foreign language and a set of interview questions.

Writing Attitude Scale for Turkish Language Learners as a Foreign Language

The primary data collection instrument used in this research is an attitude scale developed by Tuba Kaplan (2018), consisting of 14 items aimed at assessing the writing attitudes of students learning Turkish as a foreign language. The scale includes seven positively worded items and seven negatively worded items. It is scored using a five-point Likert scale: Strongly Agree (5), Agree (4), Neutral (3), Disagree (2), and Strongly Disagree (1). Based on the scoring system, students can obtain a maximum score of 70 and a minimum score of 14. The scale was administered as both a pre-test and a post-test to measure changes in students' attitudes towards writing.

Semi-structured Interview Form

A semi-structured interview form consisting of five questions was developed to explore the creative writing experiences of the students in the experimental group and their perceptions of the blackout technique. The form was administered to obtain in-depth insights into their experiences. The students' direct statements were coded as S1, S2, S3, and so forth. In this study, direct quotations from student responses - which were utilized to generate the relevant codes and categories, were included.

Experimental Process

The experimental process lasted ten weeks. The experimental group received creative writing instruction using the blackout technique, while the control group continued with the existing writing practices. Throughout the implementation, efforts were made to enhance the creative writing skills of the students in the experimental group through activities based on the blackout technique. Changes in students' writing attitudes were evaluated at the end of this process. Pre-tests and post-tests were administered to both the experimental and control groups, and the results were compared. In addition, the writing activities for the experimental group were designed in accordance with the C1-level writing competencies specified in the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and aligned with the Curriculum for Teaching Turkish as a Foreign Language.

Implementation of the Research (Blackout Technique Activities)

The “100 Basic Works of the Ministry of National Education” were used for the blackout technique activities conducted with the students. A sample lesson plan related to the implementation during the ten-week instruction period is presented in Table 3.

Table 3. *Sample lesson plan related to implementation*

Date	07.05.2024
Course	Turkish
Learning Area	Writing
Level	C1
Duration	40 minutes
Methods and Techniques	Lecture, question, and answer
Materials and Equipment	Paper, pencils, crayons
Book Title	Human Lives by What
Author	Leo Tolstoy
Page Used	p. 83
Publisher	Can Publishing
Activity	Forming a question sentence using the words from the text.
Outcome	The student can write grammatically correct texts by diversifying vocabulary and style according to the audience, text type, and topic.

The fifth implementation lesson plan was designed for a Turkish language course held on May 7, 2024, focusing on the writing learning domain. This session, conducted with C1- level students, aimed to improve their writing skills through the blackout technique while supporting their creative thinking abilities. The lesson lasted 40 minutes and was carried out using presentation and question-and-answer methods. For this activity, page 83 of *Leo Tolstoy's What Men Live By*, published by Can Yayınları, was selected as the primary instructional material. Throughout the activity, students were provided with paper, pens, and colored pencils. They were instructed to carefully examine the words on the selected page and construct a meaningful question sentence using those words. This task aimed to encourage students to apply grammar rules, expand their vocabulary, and produce an original text with coherence. The activity not only stimulated students' creative thinking skills but also offered an opportunity to develop their question-forming abilities. In the second phase of the activity, students were asked to visually represent their constructed question sentence on the page in a creative manner.

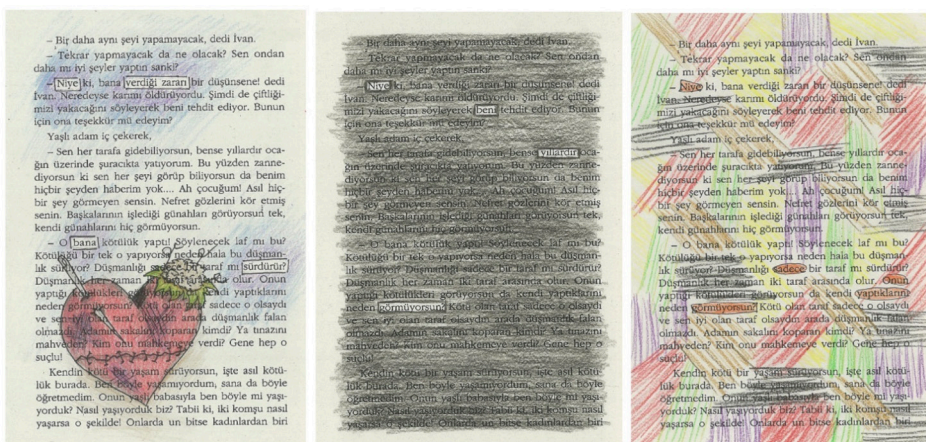


Figure 1. Examples of students' work produced during the implementation

Data Collection and Analysis

In the data collection process, a pre-test of the writing attitude scale for learners of Turkish as a foreign language was first administered to both groups. After the completing of the experimental process, a post-test was conducted, and the pre-test and post-test results of the experimental and control groups were compared. The normality assumption of the data was examined, and the relevant values are presented in Table 4.

Table 4. Normality test

Method		Kolmogorov- Smirnov			Shapiro- Wilk		
		Statistic	n	p	Statistic	n	p
Pre-test	Control	.084	30	.200	.982	30	.872
	Experiment	.138	30	.149	.966	30	.427
Post-test	Control	.085	30	.200	.988	30	.977
	Experiment	.155	30	.065	.932	30	.056

Based on Table 4, the pre-test and post-test scores of the experimental and control groups were found to be normally distributed. Therefore, statistical tests that assume normality were used in the analysis. Paired-samples t-test and independent-samples t-test were conducted for within-group and between-group comparisons, respectively. Additionally, the qualitative data obtained from the semi-structured interview forms were analyzed using content analysis. When evaluating the scores obtained from the Writing Attitude Scale for Learners of Turkish as a Foreign Language, mean scores were taken into consideration. The mean score ranges were classified as follows: 1.00 -1.80 = very low, 1.81- 2.60 = low, 2.61 - 3.40 moderate, 3.41 - 4.20 high, and 4.21 - 5.00 very high.

Validity and Reliability

The validity and reliability of the Writing Attitude Scale for Learners of Turkish as a Foreign Language used in this study are based on the work conducted by Tuba Kaplan (2018). The Cronbach's alpha coefficient of the scale was calculated to be 0.85, indicating that the scale is unidimensional. The researcher conducted a validity and reliability study of this scale. As a result of the studies conducted, the final version of the scale yielded an alpha reliability coefficient of 0.81. Additionally, to enhance the validity and reliability of the semi-structured interview form, a content analysis was performed by three experts outside of the research team, and an average value was obtained.

Findings

Findings Related to the First Sub-Problem of the Research

Is there a significant difference in the pre-test attitude scores between the experimental group, which received instruction based on the blackout technique, and the control group, which received traditional instruction?

To address the first research question, an independent samples t-test was

conducted to determine whether there was a significant difference between the pre-test attitude scores of the students in the experimental group, who received instruction based on the blackout technique, and those in the control group, who received traditional instruction, according to the Writing Attitude Scale for Learners of Turkish as a Foreign Language. The findings are presented in Table 5.

Table 5. *Independent samples t-test results for pre-test mean attitude scores of the control and experimental groups*

Group	N	X	S	sd	t	p
Control	30	3.245	.441	58	-.212	.833
Experiment	30	3.269	.429			

The results showed that there was no statistically significant difference between the pre-test mean attitude scores of the experimental and control groups, $t(58) = -0.212$, $p > .05$. Both groups demonstrated a moderate level of writing attitude prior to the intervention. This indicates that the initial creative writing attitudes of the students in the two groups were quite similar before the experimental process. The absence of a significant difference supports the methodological robustness of the study, confirming that both groups were on equal footing prior to the instructional intervention. Therefore, any changes observed in the subsequent measurements can be more confidently attributed to the implementation of the blackout technique. This similarity in pre-test results provides a reliable foundation for evaluating the effect of the experimental treatment.

Findings Related to the Second Research Question

1. What are the mean pre-test and post-test attitude scores of the control group students who received traditional instruction?

To answer the second research question, a paired samples t-test was conducted to compare the mean pre-test and post-test attitude scores of the control group students based on the Attitude Scale for Learners of Turkish as a Foreign Language. The results are presented in Table 6.

Table 6. Paired samples t-test results for the pre-test and post-test mean attitude scores of the control group students

Application	N	X	S	sd	t	p
Pre-test	30	3.245	.441	29	-4.475	.000*
Post-test	30	3.364	.383			

*p < .01

The results indicated a statistically significant difference between the pre-test and post-test mean attitude scores of the control group students, $t(29) = -4.475$, $p < .01$. This finding suggests that the traditional writing activities applied in the control group had an impact on students' writing attitudes. However, when examining the mean scores (pre-test: $M=3.245$; post-test: $M=3.364$), it can be seen that this effect was limited. Although a slight increase was observed in the post-test scores, the overall attitude level of the control group remained in the moderate range.

Findings Related to the Third Research Question

1. What are the mean pre-test and post-test attitude scores of the experimental group students?

To answer the third research question, a paired samples t-test was conducted to compare the mean pre-test and post-test attitude scores of the experimental group students who received instruction based on the blackout technique, according to the Writing Attitude Scale for Learners of Turkish as a Foreign Language. The results are presented in Table

Table 7. Paired samples t-test results for the pre-test and post-test mean attitude scores of the experimental group students

Application	N	X	S	sd	t	p
Pre-test	30	3.269	.429	29	-3.395	.002*
Post-test	30	3.795	.590			

*p < .01

A statistically significant difference was found between the pre-test and post-test mean attitude scores of the experimental group, $t(29) = -3.395$, $p < .01$. This result indicates that the blackout technique implemented with the experimental group had a positive and significant effect on students' writing attitudes. The mean pre-test attitude score of the experimental group ($M=3.269$) reflected a moderate level, while the post-test score

($M = 3.795$) increased to a high level. This increase demonstrates that the blackout technique had a stronger and more pronounced effect on students' writing attitudes compared to traditional instructional methods.

Findings Related to the Fourth Research Question

1. Is there a significant difference between the post-test attitude scores of the students in the experimental group, who received instruction based on the blackout technique, and the students in the control group, who received traditional instruction?

To address the fourth research question, an Independent Samples t-test was conducted to determine whether there was a significant difference between the post-test attitude scores of the experimental group, who received instruction based on the blackout technique, and the control group, who received traditional instruction, according to the Writing Attitude Scale for Learners of Turkish as a Foreign Language. The findings are presented in Table 8.

Table 8. *Independent samples t-test results for the post-test mean attitude scores of the experimental and control groups*

Group	N	X	S	sd	t	p
Control	30	3.364	.383	58	-3.353	.001*
Experiment	30	3.795	.590			

* $p < .01$

According to the results of the independent Samples t-test presented in Table 8, there was a statistically significant difference between the post-test attitude scores of the experimental and control groups, $t(58) = -3.353$, $p < .01$. This finding indicates that the blackout technique implemented with the experimental group had a greater impact on students' creative writing attitudes compared to traditional instruction. The control group's mean post-test attitude score ($M = 3.364$) remained at a moderate level, while the experimental group's mean score ($M = 3.795$) reached a high level. The significantly higher scores of the experimental group suggest that the blackout technique effectively enhances students' writing attitudes.

Findings Related to the Interview Questions

Findings Related to the Fifth Research Question

Following the ten-week instructional process implemented with the experimental group, a semi-structured interview form consisting of five questions was administered to explore students' opinions about the writing

lessons designed using the blackout technique. The qualitative findings obtained from the interviews were analyzed through a coding process, and the results are presented in tables with the corresponding codes.

Table 9. Students' opinions on the question: “Can you compare the writing activities done in the lessons with the writing activities done using the blackout technique and explain whether there are similarities or differences?”

Theme/Code	f	%
Not Similar	25	83.33
Fun	11	36.67
Illustrated/Visual support	8	26.67
Creative	7	23.33
Interesting	5	16.67
Similar	2	6.67

According to the student opinions presented in Table 9, the writing activities conducted using the blackout technique significantly differed from the traditional writing activities in the classroom. A large majority of the students (83.33%) stated that they did not find the blackout technique similar to the conventional writing activities. This suggests that the blackout technique provides students with an unconventional and distinctive writing experience. In contrast, only 6.67% of the students expressed that the two types of activities were similar.

Students' responses also shed light on the characteristics of the blackout technique activities. While 36.67% of the students indicated that the activities were enjoyable, 26.67% emphasized that the presence of illustrations made the process different from traditional writing tasks. Additionally, 23.33% described the technique as interesting, and 16.67% evaluated it as a creative activity. These findings demonstrate that the blackout technique offers a learning environment that is not only enjoyable but also creative and engaging for students. Sample student statements supporting these findings are given below:

S7: “In my opinion, there is no similarity at all; they are completely different. However, both activities are very appealing to me and enhance my writing ability.”

S22: “There are differences. Having short sentences and incorporating

visual elements makes the task more enjoyable.”

S21: “There are many similarities between the writing activities done at TÖMER. I really enjoy the writing lessons, so both are very interesting and contribute to improving my understanding of Turkish.”

S15: “The blackout technique seems more interesting to me. In the past, I used to dislike writing classes.”

S11: “This technique is very different from the regular classes. I love that is more creative. Here, we find the words ourselves and create sentences. But my favorite part is coloring with the pencils.”

Table 10. *Students opinions on the most striking aspect of the blackout technique*

Student Answers	f	%
Short and simplified sentences	22	73.33
Creating sentences by selecting words	18	60
Use of illustrations and visual elements	12	40
Boring	2	6.67

According to the student opinions presented in Table 10, elements that capture students' attention in the blackout technique highlight the method's distinctive and innovative features. A total of 73.33% of the students indicated that the use of short and simplified sentences was an attention-grabbing characteristic of the technique. This suggests that students perceive the blackout technique as a simple, accessible, and less demanding writing process. In addition 60% of the students noted that selecting words to create their own sentences was an intriguing feature, indicating that This the method promotes active participation and may enhance students' linguistic awareness.

Furthermore, 40% of the students emphasized that incorporating illustrations and visual elements made the learning process more engaging and creative. Only 6.67% of the students found the technique boring, demonstrating individual differences influence how learners perceive and engage with writing activities. Below are additional student statements supporting these findings:

S5: “This technique facilitates the creation of meaningful sentences, and its visual aspect enhances imagination. It is beneficial for constructing concise and impactful sentences.”

S21: “What caught my attention is that we find the words ourselves and draw pictures. We also learn new words. I can say that this is an appropriate technique for foreign learners.”

S9: “I really like constructing short sentences in this writing technique. It involves creating meaningful sentences with just a few words.”

S20: “The most striking aspect of the blackout technique for me is the visuals, as they make the lessons more enjoyable. However, what I like the most is that there is no need to write long passages; short sentences are sufficient.”

S27: “I didn’t notice anything, it’s so boring.”

Table 11. Students’ opinions on how the blackout technique affects their writing skills

Student Answers	f	%
Made writing sentences easier	22	73.33
I learned new words	9	30.00
Positive	23	76.67
Negative	3	10.00

According to the student opinions presented in Table 11, activities conducted using the blackout technique are perceived to have significantly positive contributions to students’ writing skills. A total of 76.67% of the students stated that the blackout technique positively affected their writing abilities. This indicates that students generally view the method as beneficial and supportive of the writing process. Moreover, 73.33% of the students reported that the blackout technique made sentence it easier to write sentences. This finding suggests that the method simplifies writing tasks and increases students’ confidence in producing written content. Additionally, 30% of the students stated that they learned new vocabulary during these activities, demonstrating that the blackout technique not only improves writing skills but also contributes to vocabulary development. However, a small group (10%) indicated that the method had a negative

impact on their writing skills. This finding shows that not every student is affected similarly by the learning and writing processes, highlighting the importance of considering individual differences. Below are some student opinions:

S2: "I had to use the words available on the page while writing, as there were no other alternatives.. Therefore, I was compelled to learn new vocabulary."

S9: "This technique made sentence writing easier for me. I was able to construct meaningful and accurate sentences using the prepared text."

S10: "The blackout technique was enjoyable for all students, and it contributed to the improvement of our skills."

S13: "For me, the positive aspects of this technique are more prominent because it helps students learn new words."

S28: "I do not enjoy writing and prefer visuals, pictures are more meaningful to me."

Table 12. Students' responses to the question "Can you explain your thoughts on the blackout technique?"

Student Responses	f	%
It makes writing more enjoyable	23	76.67
It's fun	12	40.00
It is interesting	9	30.00
It is thought provoking	7	23.3
It is boring	5	16.67

Table 12 demonstrates that presents student generally have positive perceptions of the blackout technique. Approximately 76.67% of them stated that the method made writing more enjoyable, indicating that the blackout technique contributes to the writing process by increasing motivation and supporting creativity. Additionally, 40% of the students described the activity as fun, while 30% considered it interesting. These results suggest that the blackout technique helps break the monotony of traditional learning environments, enhances students' engagement, and encourages active participation in the writing process.

Furthermore, 23.33% of students characterized this method as thought-provoking, which highlights its potential to foster critical and creative thinking skills. Conversely, 16.67% of students found the method boring. This finding indicates that not all learners demonstrate the same level of interest in the technique, emphasizing the importance of considering individual differences in instructional design. Such negative feedback may imply that the blackout technique was less effective for some students or did not fully address diverse learning needs within the writing classroom. Below are some representative student opinions.

S2: *“I believe that the blackout technique is highly effective technique. In my opinion, it makes writing easier, especially for foreign students.”*

S22: *“I think it is a very enjoyable and fun technique. Since we create illustrations and colorful shapes within the text, it makes the writing process more engaging.”*

S18: *“This technique is very interesting. Actually, it is the first time I have experienced such an activity. I believe the blackout technique is unique and contributes to the development of creative thinking.”*

S10: *“I learned a great deal about the blackout technique. It helps reveal one’s skills, and I really liked it. I would like to have more lessons like this. It was a very intriguing technique that Teacher Hatice introduced to us, and I am very satisfied.”*

S7: *“I think it is an interesting and exciting experience. It is completely different from ordinary activities, and with a limited number of words, one can create a meaningful sentence or poem, which I believe requires talent.”*

Table 13. Student opinions on the question *“Would you like to use the blackout technique in future writing activities? Why?”*

Student Answers	f	%
Yes	23	76.67
No	6	20
Undecided	1	3.33
Different	27	90
It’s fun	13	43.33

Table 13 shows that student opinions largely support the use of the blackout technique in future writing activities. 76.67% of students expressed a desire for the blackout technique to be incorporated into their subsequent writing tasks. This high percentage indicates that students perceive the method as beneficial, engaging, and effective. Additionally, 90% of the students described the blackout technique as a “different” approach. This finding suggests that the method distinguishes itself from traditional writing activities and offers students an innovative and creative experience. Furthermore, 43.33% of the respondents stated that they found the technique enjoyable. These results reveal that the blackout technique positively contributes to students’ motivation and interest in writing. Below are some excerpts student opinions.

S23: “I would certainly like to use the blackout technique in future writing activities because it adds color to the lessons and makes the class very enjoyable. Therefore, I would definitely prefer it to continue.”

S7: “I would definitely use it because the more technical language we use while writing, the better the quality of our our writing becomes.”

S9: “I don’t want to use this technique much in the future because I find it bit boring. However, it was interesting for us and really caught my attention. It aims to teach how to construct sentences correctly.”

S11: “I would like to use it because it is different from traditional techniques and more interesting. In traditional methods, everything feels a bit boring.”

S14: “I would not want to use it at all, because I believe every student should be able to create meaningful sentences using their own words.”

Discussion and Conclusion

This study examined the effect of the blackout technique on the creative writing attitudes of students learning Turkish as a foreign language. The significant increase in the post-test attitude scores of the experimental group indicates that the blackout technique is an effective method for enhancing creative writing attitudes. Although some improvement in writing attitudes was also observed in the control group, this increase is not as pronounced as that in the experimental group. This finding suggests that the blackout technique provides a stronger impact compared to traditional

methods. Notably, 73.33% of the students stated that the technique made writing sentences easier, and 76.67% emphasized its encouraging effect on writing, supporting the motivational aspects of this method. Studies in the literature also corroborate these findings. For instance, Aktaş (2009) noted that creative writing methods positively contribute to writing success and skill development.

In addition to the effects of the blackout technique on writing skills, it has been observed that the method influences students' attitudes towards the writing process. When examining students' views on the technique, it is stated that the blackout method offers a different and innovative approach compared to traditional practices. These findings are consistent with the results of researchers such as Bayat (2016) and Güneş (2021), who suggest that creative writing techniques foster positive perceptions of the writing process among students. The fact that 90% of the students describe the method as a different writing experience supports the potential of the blackout technique to transform the writing process into a creative exploration, as proposed by Suluastri et al. (2023). However, some students perceive the method as boring or complex, highlighting the effect of individual differences on writing skills and attitudes. This finding aligns with the recommendations of Kara (2015) and Tok (2013), which emphasize the necessity of considering individual differences in writing instruction. Although the method is noted to provide opportunities for visual engagement and active participation, it is understood that these elements do not have the same level of impact on every student. The findings demonstrate that the blackout technique not only enhances creative writing attitudes but also contributes to students' vocabulary development and linguistic awareness. The fact that 30% of the students reported learning new words further supports the linguistic benefits of the technique. This finding is in line with the contributions of creative writing techniques to vocabulary learning, as highlighted in studies by Çangal (2020) and Fidan (2015). Furthermore, it is considered necessary to make the method more inclusive and sensitive to individual needs, as suggested by both the research findings and the recommendations in the literature (Demirbaş, 2005; Büyüköztürk et al., 2008).

In this study focusing on the effectiveness of the blackout technique, a significant transformation has been observed not only in the students' development of creative writing skills but also in their attitudes towards the

writing process. The students expressed that they found the blackout technique both entertaining and thought-provoking, indicating that the method made learning more engaging and less monotonous. Furthermore, feedback from 73.33% of the students suggested that the technique facilitated sentence writing, demonstrating that it rendered the writing process more accessible and motivating. These findings align with the studies conducted by Kara (2015) and Mutlu (2019), which support the notion that creative writing activities can alleviate the difficulties encountered in the writing process. According to the study's findings, the significant increase in the post-test attitude scores of the experimental group compared to the developing control group provides evidence for the effectiveness of the blackout technique in developing creative writing skills. These results are consistent with the works of researchers such as Bayat (2016) and Kırmızı (2009), who emphasize the positive effects of creative writing techniques on students' writing abilities. Additionally, students' remarks about the method offering visuality and opportunities for active participation support the importance of visual materials in enhancing writing skills, as highlighted by Demir (2017) and Güneş (2013).

The findings also reveal the potential of the method to enhance students' vocabulary. Notably, 30% of the participants stated that they learned new words during the blackout technique activities, supporting the studies by Kara (2010) and Çangal (2020), which emphasize the contributions of writing activities to vocabulary acquisition. This result demonstrates that the blackout technique provides a holistic contribution to writing skills and the overall language learning process. However, some students expressed that they found the method boring or challenging, highlighting the need to take individual differences and learning styles into consideration. This finding is consistent with the necessity noted by Büyüköztürk et al. (2008) for teaching methods to be sensitive to individual variations. Additionally, it is recommended that the implementation processes be diversified and flexibility be ensured to make the method more inclusive.

The indication that activities conducted using the blackout technique will continue to be largely preferred by students suggests that this method can be utilized as a tool for lasting learning. This finding aligns with the results presented in studies by Suluastri et al. (2023) and Rodas et al. (2021), which emphasizing the effective use of the blackout technique as an innovative tool in language learning. The findings of this study regarding the blackout

technique demonstrate that it not only enhances students' writing skills but also supports their creative thinking processes. The fact that 76.67% of the students expressed that the method has a motivating effect on writing is consistent with the findings of researchers such as Fidan (2015) and Kara (2010), who highlight the motivational benefits of creative writing activities. Furthermore, incorporating visual and active participation elements into the writing process has made the writing experience more effective and enjoyable for students (Demir, 2017).

The study clearly demonstrates the effect of the blackout technique on developing positive attitudes toward the writing process. Students' evaluations of the method as "thought-provoking" and "fun" support findings from research by Suluastri et al. (2023) and Rodas et al. (2021), which indicate that creative writing methods enhance learners' motivation. This positive attitude highlights the potential to increase motivation and foster interest in learning among students who generally find writing processes challenging and monotonous. However, the fact that some students found the method boring or unappealing suggests that it may not be equally effective for all students and that individual learning needs must be considered. This finding aligns with the recommendation by Büyüköztürk et al. (2008), stating that teaching methods should be flexible and student-centered. The blackout technique can be regarded as an effective method for enhancing students' writing skills and increasing their language awareness. The fact that 30% of students reported learning new words while using the technique corroborates the contributions of creative writing activities to language development highlighted in studies by Aktaş (2009) and Kara (2015). This underscores the supportive role of the technique in language learning process.

The findings support that writing activities conducted using the blackout technique enhance students' vocabulary and make their writing processes more creative. The fact that 30% of students stated that this method contributed to learning new words is consistent with the findings from of Kara (2010) and Çangal (2020), which emphasize the contribution of writing activities to language learning. Additionally, students' comments indicating that the method encourages the construction of short and meaningful sentences suggest that the blackout technique is an effective tool for improving writing skills. Existing literature suggests that this method can introduce an innovative dimension to writing education and promote

creative thinking processes (Suluastri et al., 2023; Rodas et al., 2021). In this context, integrating the blackout technique with other creative writing methods to develop more comprehensive and flexible application models could enhance the effectiveness of the method. The contributions of the blackout technique to the development of writing skills and to providing students with a more positive perspective on the writing process are clearly demonstrated in the study findings. Students' statements that the technique facilitates the creation of short and meaningful sentences highlighting the importance of simplicity and accessibility in improving writing skills. This situation has also been emphasized by Kara (2015) and Güneş (2020), suggesting that the ease with which students can express themselves in creative writing activities can positively affect their motivation.

Integrating visuals and activities such as coloring into the writing process has enhanced the potential for deeper learning by making the experience more interactive for students (Mete, 2015). Compared to the limited development observed in the control group, the significant increases in the experimental group indicate that the blackout technique has a substantial impact on enhancing creative writing attitudes. This finding aligns with studies by researchers such as Bayat (2016) and Fidan (2015), who noted that creative writing techniques can enhance motivation in learners, leading to higher success rates. The notable rise in the post-test scores of the experimental group suggests that the blackout technique provides students with the opportunity to showcase their creativity, distinguishing it from traditional methods. However, the findings indicating the need for further diversification of the method to accommodate individual differences, indicating that the implementation of the technique should be more flexible. The observation that some students found the method complex suggest that there is a need to develop simplifying strategies in the application of the technique (Büyüköztürk et al., 2008).

Recommendations

Based on the findings of this study, the blackout technique has been shown to be an effective method for enhancing creative writing attitudes in teaching Turkish to foreigners. However, in order to increase the applicability of the method in a broader context and to establish a more comprehensive instructional approach, the following recommendations are proposed:

- It is recommended that the materials used in the implementation of the blackout technique be diversified and adapted according to students'

interests. Incorporating different themes, visuals, and colorful materials may increase students' engagement. Additionally, designing blackout applications specifically for designed for digital environments can facilitate the integration of the method with modern educational technologies.

- The use is of digital tools to support the blackout technique is suggested. Employing digital software, mobile applications, and online platforms can provide students with more interactive experiences during both individual and collaborative activities.
- To ensure effective implementation of the blackout technique, it is important to organize specialized teacher training programs. Equipping teachers with a thorough understanding of the method, classroom application strategies, and ways to address individual student needs will enhance it instructional effectiveness.
- It is recommended that the blackout technique be combined with with other creative writing approaches, such as digital storytelling, game-based learning, and interactive reading. Such integrations can enable the method to function as a more comprehensive and flexible teaching strategy.
- Future long-term studies are needed to examine the effects of the blackout technique on students' writing skills, vocabulary development, and writing attitudes. Findings from extended applications may offer more comprehensive insights into the sustainability and overall impact of the technique.

Ethics Statement

In this study, we declare that the rules specified in the “Directive on Scientific Research and Publication Ethics of Higher Education Institutions” have been followed.

Ethics Committee Permission

Atatürk University Education Sciences Unit Ethics Committee. Decision date: 20 March 2024. Document number: E-29202147-101.02.02-2400103282

Conflict of Interest

There is no conflict of interest between the authors.

Author Contribution

All authors contributed equally to the study. They declare that no other individuals contributed to the work and that they have reviewed and approved the final version of the manuscript.

Funding

This study was supported by the Atatürk University Scientific Research Projects (BAP) Coordination Unit under Project Number: SYL-2024-14234

Use of Artificial Intelligence Tools

Artificial intelligence was not used in the writing of this research.

References

- [1] Aktaş, M. (2009). Yabancı dil öğretiminde yaratıcı yazmanın başarıya ve yazılı anlatıma etkisi. *Dil Dergisi*, 145, 7–27
- [2] Alan, Y. (2019). *4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerilerine ve bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- [3] Aşçı, Y. ve Topçu Tecelli, N. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma ve yazma becerisi geliştirmeye yönelik öykü kullanımı. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 32, 203–220.
- [4] Aydın, E. (2019). *Yabancılara Türkçe öğretiminde dijital hikâye anlatımının yaratıcı yazma becerisine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- [5] Bakır, S. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının etkili iletişim becerileri ile sorgulama becerileri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(30), 398-414.
- [6] Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe öğretiminde temel ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 19–30.
- [7] Bayat, S. (2016). The effectiveness of the creative writing instruction program based on speaking activities. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(4), 617–628.
- [8] Beydemir, A. ve Susar, K. F. (2012). İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara etkisi. *Ahi Evran*

Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(3), 319–337

[9] Bölükbaş, F. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma metinlerinin dil seviyelerine göre sadeleştirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, UDES 2015, 924-935.

[10] Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

[11] Çangal, Ö. (2020). *Yabancılar Türkçe öğretiminde sosyal medya kullanımının yazma becerisine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

[12] Demir, F. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi geliştirmeye yönelik öykü kullanımı: B2 düzeyi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

[13] Demirbaş, A. (2005). *Biyoloji öğretiminde yaratıcı yazma uygulamaları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

[14] Fidan, D. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma tekniklerinin kullanılması. *International Journal of Language Academy*, 3(8), 23–32.

[15] Güneş, F. (2013). Yaratıcı yazma etkinlikleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 1–14.

[16] Güneş, F. (2020). Yazmanın temel bileşenleri. In B. Bağcı Ayrancı & A. Başkan (Eds.), *Kuram ve uygulamada yazma eğitimi* (pp. 1–30). Pegem Akademi.

[17] Güneş, F. (2021). *Türkçe öğretimi* (9. bs.). Pegem Akademi.

[18] İpek, S. (2020). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Somalili öğrencilerin yazma becerileri ve yazma kaygıları üzerine bir inceleme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.

[19] Kaplan, T. (2018). *Yabancılar Türkçe öğretiminde otantik yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma becerisi ve tutumuna etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

[20] Kara, M. (2010). Oyunlarla yabancılar Türkçe öğretimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 407–421.

[21] Kara, Z. (2015). Yabancılar Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma et-

kinliklerinin yazma becerisine etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(2), 102–118.

[22] Mete, F. (2015). Yabancı dilde kelime öğretiminde resimlerin seviye ve taksonomiye uygun kullanımı. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, (2), 81–94.

[23] Mutlu, T. Y. (2019). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Türk edebiyatı hikayelerinin kullanıldığı yaratıcı yazma çalışmalarının öğrenci öz yeterlilik ve yazma başarısı üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

[24] Rodas, L. Y. M., Galimberti, J. V., Solis, G. M. C., & Guachichulla, E. J. R. (2021). Blackout poetry: Re-envisioning writing strategy in English learning. *Polo del Conocimiento*, 6(3), 246–266.

[25] Suluastri, F., Sri, M., & Belkis, S. A. (2023). Killing two birds with a stone: Merging reading and writing activities through blackout poetry. *Journal of English Language Teaching*, 12(2). ojs.fkip.ummetro.ac.id

[26] Susar, K.F. (2009). Türkçe Dersinde Yaratıcı Drama Yöntemine Dayalı Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Yazmaya Yönelik Tutuma Etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(7), 51-67.

[27] Tok, M. (2013). Yabancılarla Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki yazma çalışmalarının değerlendirilmesi. *Uşak Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 253–283.

Geniş Özet

Dil, bireylerin kendilerini ifade etme, iletişim kurma ve toplumsal ilişkiler geliştirme süreçlerinin temel aracı olmaktadır (Bakır, 2019). Bir dili öğrenmek sadece gramer yapılarının ve kelime bilgisi ediniminin ötesinde aynı zamanda o dilin kültürel ve yaratıcı yönlerini keşfetmeyi de içermektedir. Bu konuyla ilişkili olarak Barın'ın (2004) çalışması, yabancılarla Türkçe öğretiminde temel ilkeler konusunu ele almıştır. Bu makalede, Türkçeyi yabancı dil olarak öğretirken dikkat edilmesi gereken temel prensipler sıralanmıştır. Barın (2004), dil öğretiminde kültürel unsurların da önemine değinmiş ve dilin yapısal özelliklerinin yanı sıra öğrencilerin kültürel bağlamda dil kullanımını anlamalarına yardımcı olacak stratejiler önermiştir. Bu çalışma, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında temel yaklaşımlar sunmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi de bu bağlamda dilin hem kuralcı hem de yaratıcı unsurlarını öğrencilere etkili bir şekilde sun-

mayı amaçlayan bir süreçtir. Bu süreçte, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimi önemli bir yer tutmaktadır. Yazılı anlatım becerilerini geliştirmek ise öğrencilerin yaratıcı düşünme ve özgün içerikler üretme kapasitelerini destekleyen yenilikçi yöntemlerle mümkün olmaktadır. Son yıllarda dil öğretiminde yaratıcı yazma becerilerini geliştirmeye yönelik farklı teknik ve yöntemler kullanılmaya başlanmaktadır. Bu yöntemlerden biri olan karartma (blackout) tekniği, öğrencilerin var olan bir metni yeniden yorumlayarak yeni anlamlar üretmelerine olanak tanıyan ve yaratıcı düşünmeyi teşvik eden bir yazma tekniğidir. Karartma tekniği; öğrencilerin metin üzerinde sanatsal değişiklikler yapmalarını, dikkatlerini odaklayarak metindeki belirli kelimeleri seçmelerini ve kendi özgün cümlelerini oluşturmalarını sağlamaktadır.

Karartma tekniği, öğrencilerin hem dil becerilerini geliştirmelerine hem de yaratıcılıklarını ön plana çıkarmalarına katkı sağlamaktadır. Özellikle yabancı dil öğretiminde, öğrencilerin dili bir iletişim aracı olarak etkin bir şekilde kullanabilmeleri kadar dilin estetik ve kültürel boyutlarını da kavrayabilmeleri önem arz etmektedir. Bu bağlamda karartma tekniği, öğrencilerin mevcut metinlerden özgün ve yaratıcı eserler ortaya koymalarına olanak tanırken aynı zamanda dilin ifade gücünü daha derinlemesine anlamalarına yardımcı olmaktadır. Karartma tekniğinin pedagojik katkıları, dil öğretiminin farklı yönleri üzerinde de etkili olabilmektedir. Örneğin bu teknik aracılığıyla öğrenciler, kelime dağarcıklarını genişletirken aynı zamanda metin analiz etme becerilerini de geliştirme fırsatı bulmaktadır. Bunun yanı sıra öğrenciler, metinlerle etkileşim kurarak dilin anlam boyutunu daha iyi kavrayabilir ve dil öğrenme sürecine daha aktif bir şekilde katılabilmektedir. Bu durum, öğrencilerin yalnızca pasif bir bilgi alıcısı olmaktan çıkıp aktif bir öğrenme sürecinin parçası hâline gelmelerini sağlamaktadır.

Karartma tekniği, yazma sürecine estetik ve sanatsal bir boyut katması açısından da ilgi çekicidir. Öğrenciler, mevcut bir metni kendi hayal güçlerine ve algılarına göre yeniden şekillendirirken bir yandan dil bilgisi kurallarını uygulamayı öğrenmekte, diğer yandan ise yaratıcılığını geliştirme fırsatı yakalamaktadır. Bu süreç, öğrencilere bir metin üzerinde farklı perspektiflerden düşünme ve metni yeniden yapılandırma becerisi kazandırmaktadır. Özellikle Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda bu tür yaratıcı yazma tekniklerinin kullanımı, dil öğrenme sürecine yeni bir dinamizm kazandırabilir. Karartma tekniğinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen

öğrenciler üzerindeki etkisini anlamak, bu yöntemin pedagojik etkinliğini daha iyi değerlendirmek açısından önemlidir. Böylelikle karartma tekniği, dil öğretimi alanında hem teorik hem de uygulamalı açıdan değerlendirilebilecek yenilikçi bir araç olarak ele alınabilmektedir. Bu çerçevede, çalışmanın amacı, yabancılara Türkçe öğretiminde karartma tekniğinin öğrencilerin yaratıcı yazma tutumlarına etkisini incelemek ve Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında karartma tekniğinin bir yazma yöntemi olarak tanıtılmasını, literatüre kazandırılmasını hedeflemektedir. Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Karartma tekniğine dayalı eğitimin yapıldığı deney grubu ile mevcut öğretimin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin ön test tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Mevcut öğretimin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test ortalama tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test ortalama tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Karartma tekniğine dayalı eğitimin yapıldığı deney grubu ile mevcut öğretimin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin son test tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Karartma tekniği kullanılarak eğitim yapılan deney grubu öğrencilerinin bu teknikle ilgili görüşleri nelerdir?

Araştırmada, ön test-son test kontrol gruplu karma desen kullanılmıştır. 2023-2024 eğitim öğretim yılında Giresun Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezinde (TÖMER) öğrenim gören C1 seviyesindeki öğrencilerden oluşan 30 deney ve 30 kontrol grubu olmak üzere toplam 60 öğrenciyle çalışma yürütülmüştür.

Veri toplama araçları olarak “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Tutum Ölçeği” ve beş sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. On hafta süren deneysel süreç boyunca deney grubuna karartma tekniğiyle yaratıcı yazma çalışmaları uygulanmış, kontrol grubu ise geleneksel yazma etkinlikleriyle derslere devam etmiştir. Araştırmanın bulguları, karartma tekniğinin deney grubundaki öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarında anlamlı bir artış sağladığını göstermiştir. Deney grubunun son test puanlarının kontrol grubuna kıyasla istatistiksel olarak daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin görüşleri; yöntemin eğlenceli, yaratıcı ve motive edici olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte yöntemin bazı öğrenciler tarafından karmaşık ya da sıkıcı

bulunduğu da ifade edilmiştir. Araştırma, karartma tekniğinin öğrencilerin yaratıcı yazma tutumlarını geliştirmek için etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymuştur. Bu yöntemin öğrencilerde yazma motivasyonunu artırdığı ve öğrenme sürecine farklı bir boyut kazandırdığı görölmüş fakat yöntemin uygulanmasında bireysel farklılıkların dikkate alınmasının gerekliliği vurgulanmıştır. Çalışmanın yabancılara Türkçe öğretiminde yenilikçi yazma yöntemlerinin geliştirilmesine yönelik önemli bir katkı sunacağı düşünölmektedir.

Metin Değiştirim Tekniklerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi: Deneysel Bulgular¹

İlayda SARIGÜL²

Başak Ümit BOZKURT³

Öz

Bir dilin ikinci ya da yabancı dil olarak öğretiminde özgün metinler, hedef dilin özelliklerini doğal biçimiyle kazandırmaya yardımcı olabilecek araçlardır. Ancak anadili konuşucularına yönelik olması ve dil öğretimi düzleminin gereksinimlerini karşılayamaması, bu metinlerin etkili bir araç olarak kullanımını güçleştirmektedir. Bu nedenle metinlerin ‘değiştirilerek’ kullanılabilirliğinin artırılması önerilmektedir. Bu süreçte metin, daha sık kullanılan dilsel ve dilbilgisel özellikler yoluyla ya yalınlaştırılmakta ya da açıklama ve bağlamsal eklemelerle genişletilmektedir. Bu çalışmada B2 düzeyine yönelik olarak sağlıklı beslenme konulu bir bilgilendirici metin, yalınlaştırma ve genişletme tekniği kullanılarak değiştirilmiştir. *Özgün, yalınlaştırılmış ve genişletilmiş metinler* uzman görüşlerine sunulmuş, ardından okunabilirlik puanları hesaplanmıştır. Uygulama aşamasında testler, üç kümeye bölünen 156 Türkçe öğrencisine uygulanmış; veriler istatistiksel olarak karşılaştırılmıştır. Bulgular, en anlaşılır tekniğin yalınlaştırma olduğunu göstermiştir. Yalınlaştırılmış ve genişletilmiş metinler arasında anlamlı bir fark bulunmazken, özgün metin en az erişilebilen sürüm olmuştur. Sonuç olarak her iki değiştirim türünün de özgün metne göre daha erişilebilir girdi oluşturmaya katkı sağladığı belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, okuduğunu anlama, değiştirim, dilsel girdi, sadeleştirme, genişletme.*

¹ Bu çalışma, *Metin Değiştirimi Tekniklerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi* başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Türkçe öğretmeni, ilaydaasarigul@gmail.com, Orcid ID: 0009-0006-7441-5999

³ Sorumlu yazar: Prof. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, umitbozkurt@gmail.com, Orcid ID: 0000-0003-2532-9104

Kaynak gösterme: Sarıgül, İ. ve Bozkurt, B. Ü. (2026). Metin değiştirim tekniklerinin okuduğunu anlamaya etkisi: Deneysel bulgular. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 11(1), 203-234.

Geliş tarihi: 09.07.2025 – Kabul tarihi: 12.11.2025

Doi:10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v011i1007

The Effect of Text Modification Techniques on Reading Comprehension: Experimental Evidence

Abstract

In the teaching of a language as a second or foreign language, authentic texts can serve as effective tools for conveying the features of the target language in a natural form. However, as these texts are originally designed for native speakers and often fail to address the specific language instruction needs, their use as educational materials may be limited. Therefore, it is recommended that they be modified to enhance their usability for learners. In this process, texts may be simplified using more frequent linguistic and grammatical structures or elaborated through contextual explanations and additions. This study targeted learners at the B2 proficiency level and employed an informative text on healthy nutrition, which was modified using both simplification and elaboration techniques. Experts reviewed the original, simplified, and elaborated versions and calculated their readability scores. During implementation, the texts and a reading comprehension test were administered to 156 learners of Turkish, who had been divided into three groups. A pretest confirmed that the groups were comparable. The statistical analysis showed that the simplified text was the most comprehensible regarding reading comprehension performance. However, no significant difference was found between the simplified and elaborated versions, while the original text was the least understandable. The results suggest that both simplification and elaboration improve input accessibility compared to authentic text.

Keywords: *Teaching Turkish as a foreign language, reading comprehension, modification, linguistic input, simplification, elaboration.*

Giriş

İkinci dil ediniminde ve yabancı dil öğretiminde, dilsel araç gereçlerin öğrencilerin düzeyine uygun biçimde sunulmasının sürecin etkinliğini doğrudan etkilediği bilinmektedir. Öğrenme sürecinde sunulan girdinin anlaşılır olması, yalnızca dilbilgisi yapılarıyla ilgili değildir, aynı zamanda metnin bağlamı ve içeriğiyle bütünleşik bir anlam kurulabilmesiyle olanaklıdır. Ancak anadili konuşucuları tarafından üretilen özgün metinler çoğu zaman dil öğrencileri için karmaşık ve zorlayıcı olabilir. Bu durum da güdülenmeyi azaltarak öğrenme sürecini olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle, ikinci dil öğretiminde metinlerin öğrenci gereksinimlerine uygun biçimde değiştirilmesi, yaygın bir uygulama haline gelmiştir. *Metin değiştiriminin* (text modification) etkili kullanımının, öğrencilerin dilsel uyarıyı daha kolay kavramasının yanı sıra öğrenme sürecinin de daha verimli ve kalıcı olmasına katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Alanyazınında yalınlaştırmanın okuduğunu anlama üzerindeki etkisinin genellikle olumlu olduğu belirtilmekle birlikte, tekniğin metni yüzeysel-leştirdiği eleştirisi nedeniyle genişletme yaklaşımına yönelik ilgi artmıştır. Bu nedenle, değiştirim tekniklerinin farklı hedeflere yönelik olarak sınıması, bu konudaki görüşlerin temellendirilmesine katkı sağlayabilir. Ek olarak, bu tekniklerin karşılaştırmalı etkisi Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi (TYD) bağlamında deneysel olarak incelenmemiştir. Bu gereksinimlerden hareketle çalışmada, *yalınlaştırma* (simplification)⁴ ve *genişletme* (elaboration) tekniklerinin öğrencilerin Türkçe okuduğunu anlama düzeyine etkisi incelenmiştir.

Anlaşılır Girdi Varsayımı

İkinci dil edinimi araştırmalarında önemli bir yer tutan Krashen'in (1982, 1985) *anlaşılır girdi varsayımı*nda (comprehensible input hypothesis), dil öğreniminin bireyin dil yeterliğini 'aşan' ancak anlamlandırabileceği düzeyde olan girdilerle (i+1) gerçekleşebileceği savunulur. Girdinin 'anlaşılır' olması, yani birey tarafından 'büyük ölçüde' kavranabilir nitelikte sunulması, dilsel gelişimin temel koşulu olarak öne çıkar. Anlaşılır girdi, özellikle bağlam içinde sunulduğunda, öğrenenlerin yeni dil yapılarını fark etmesini ve bu yapıları içselleştirmesini kolaylaştırır (Krashen, 1985). Long (1996), anlaşılır girdinin kendiliğinden değil, *anlam söyleşmesiyle*

⁴ Türkçe alanyazınında "sadeleştirme" çoğu zaman *yalınlaştırma* ve *genişletmeyi* birlikte ifade etmek üzere kullanıldığından, bu yazıda "simplification" terimine karşılık olarak "yalınlaştırma" yeğlenerek ortaya çıkabilecek kavram karmaşasının önüne geçilmek istenmiştir.

(negotiation of meaning) ortaya çıkt ı ğ ını belirterek *etkileş im varsayımı* nı (interaction hypothesis) ö ne sürmüştür. Long (1996), girdi varsayımını ö ncül olarak almış , üzerine etkileş im temelli bileş enler eklemiştir. Ellis (1993) ise Krashen'ın anlaş ılır girdinin ikinci dil ediniminin temel bir bileş eni oldu ğ unu ancak tek baş ına yeterli olmadığını ve farklı girdi türlerinin dengeli kullanılması gerekti ğ ini savunmaktadır. Ayrıca, anlaş ılır girdinin ö ğ renen tarafından kendili ğ inden edinime dönüş medi ğ i; dilsel ö gelerin *fark edilmesini* (noticing) gerektirdi ğ i de belirtilmektedir (Schmidt, 1990). Benzer biçimde, yalnızca girdiye dayalı edinim yaklaş ımı, ö ğ renenin *dil üretimine* (output) yer vermedi ğ i gerekçesiyle eleştirilmiş ; üretimin de biliş sel iş lemenin ayrılmaz bir parçası oldu ğ u vurgulanmıştır (Swain, 1985). Dolayısıyla, girdi türünün düzenlenmesi yalnızca dili sunma biçimiyle de ğ il, ö ğ renenin anlamı yapılandırma süreciyle de doğ rudan iliş kilidir. Ö zelikle etkileş im olana ğ ı bulunmayan okuma ortamlarında, girdinin anlaş ılır biçime getirilmesi için metnin ö nceden düzenlenmesi pedagojik bir gereklilik hâline gelmiştir. Bu bağ lamda metin de ğ iştirimi, ö ğ renenin düzeyine uygun, biliş sel olarak eriş ilenir ve iş lemlenebilir girdi sunmak için kullanılan baş lıca yollardandır.

İkinci Dil Ediniminde Metin De ğ iştirimi

Girdinin anlaş ılabilirlik, iş lemlenebilirlik ve biliş sel eriş ilenirlik gibi yönlerden düzenlenmesinin ikinci dil ediniminde temel bir iş lem olarak kabul edilmesi, metin de ğ iştirimi çalışmalarını kuramsal ve pedagojik düzeyde vazgeç ilmez kılmıştır. Çünkü ço ğ u durumda, hedefe uygun 'otantik' metin bulmak zordur. İleri düzey ö ğ renciler ö z ğ ün metinleri görece daha kolay okuyabilirken, baş langıç ve orta düzey dil ö ğ rencileri için bu metinler genellikle eriş ilenir de ğ ildir. Bu sorunu aş mak için benimsenen genel yaklaş ım, metinlerin de ğ iştirilmesidir.

Genellikle okunabilirlik odaklı yapılan yalınlaştırma, dilsel karmaş ıklık düzeyinin azaltılmasını gerektiren en temel girdi de ğ iştirme tekni ğ idir. Ortalama sözcük sayısı azaltılır, dolaylı anlatımlar doğ rudan anlatıma dönüş türülür, sık kullanılan sözcükler daha az kullanılanlarla de ğ iştirilir ve sözcük çeş itlili ğ i düşürülerek metin sınırlandırılır. Ayrıca gönderimler azaltılarak metin varlıkları daha açık hale getirilebilir. Sonuç olarak yalınlaştırılmış metinler, ö z ğ ün metinlere göre daha kolay 'anlaş ılır' metinlere dönüş türülür. Yalınlaştırma, özellikle düşük yeterlikteki ö ğ renciler için metni daha eriş ilenir kılar ve okuma sürecindeki biliş sel yükü azaltır. Yalınlaştırma tekni ğ ine ilişkin en yaygın eleştiri, metnin 'otantikli ğ i' ni ve

doğal akışını bozarak öğrenciyi gerçek dil kullanımından uzaklaştırmasıdır (Widdowson, 1978; Honeyfield, 1977; Davies, 2007). Ayrıca, bu tür metinlerin sözcüksel çeşitlilik açısından sınırlayıcı olduğu belirtilmiştir (Crossley vd., 2007).

Genişletmede ise özgün metnin dil yapısı büyük ölçüde korunur; ancak metnin bilişsel karmaşıklığı azaltılmaya çalışılır. En sık kullanılan dilsel düzenlemeler, açıklamalar, bağlamsal ipuçları ve eş-yakın anlamlı sözcüklerle açıklama yapmadır. Genişletme özellikle bağlamı yeterince kavrayamayan veya soyut kavramlarla karşılaşan öğrencilerin metindeki anlam boşluklarını doldurmasına yardımcı olur. Bu nedenle, genişletilmiş metinler genellikle daha uzun olur, tümce başına düşen sözcük sayısı yüksektir ve özgün metinden daha fazla bilgi içerir (Chaudron, 1983; Yano vd., 1994). Öğrencinin çıkarım yapabilmesi ve metnin anlamsal temsilini kurabilmesi için gerekli anlamsal ayrıntıyı sunduğu için (O'Donnell, 2009; Oh, 2001; Yano vd., 1994) yalınlaştırmaya göre daha kullanışlı bir araç olarak değerlendirilir. Zi (2021) deneyimli öğretmenlerin yalınlaştırmadan kaçınma eğiliminde olduğunu belirlemiştir. Alanyazınında yalınlaştırmının somut olumlu etkileri öne çıksa da genişletmenin sunduğu dilsel uyaran zenginliği öğrenciler tarafından yeğlenmektedir.

Metin değiştiriminin temel dayanağı, girdinin anlaşılabilirliğini artırmak ve öğrencinin anlam kurmasını kolaylaştırmaktır. Öğrencinin düzeyi, metin türü, ölçme aracı ve hedef beceri gibi değişkenler, metin değiştirim tekniklerinin etkilerini belirleyen önemli faktörlerdir (Chung, 1995; Long & Ross 1993; Parker & Chaudron, 1987; Crossley & McNamara, 2016). Bu nedenle değiştirimin ölçüsü ve kapsamı, bilişsel yükü artırmaması, öğrenme amaçlarına ve öğrenci düzeyine uygun olması doğrultusunda dengelenmelidir.

Metin Değiştiriminin Okuduğunu Anlamaya Etkisiyle İlgili Deneysel Araştırmalar

Deneysel araştırmalar, metin değiştirme tekniklerinin özellikle yabancı dilde okuduğunu anlama üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu çalışmaların önemli bir bölümü, özellikle sözdizimsel ve sözcüksel yalınlaştırmının anlamayı artırdığını ortaya koymaktadır. Chaudron (1983) ile Crossley vd. (2014), yalınlaştırmının başlangıç düzeyindeki öğrenciler tarafından daha hızlı ve daha iyi anlaşıldığını belirtirken, Cervantes ve Gainer (1992), öğrenci düzeyinden bağımsız olarak yalınlaştırılmış metinlerin hem dinleme hem de okuma-anlama üzerinde olumlu etkileri olduğunu bildirmiştir. Bu

bulgular, yalınlaştırmanın anlamayı kolaylaştıran bir araç olduğunu göstermiştir

Yalınlaştırmanın her zaman tutarlı sonuçlar vermediği görülmektedir. Kes-havarz vd. (2007), yalınlaştırmanın tek başına anlamlı bir fark yaratmadığını, özellikle n bilgi eksikliğinde sınırlı kaldığını belirlemiştir. Lot-herington-Woloszyn (1993) da benzer biçimde yalınlaştırmanın anlamayı istatistiksel olarak artırmadığını bildirmiştir. Bu bulgular, yalınlaştırmanın etkisinin okuyucunun düzeyi ile n bilgi gibi etkenlere bağlı olarak değiş-bildiğini göstermektedir.

Yalınlaştırma ile genişletmeyi, özgün metinle karşılaştıran çalışmalar ise daha karmaşık sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Brown (1987), Chung (1995), Long ve Ross (1993), Mousavi (2011), Oh (2001), Parker ve Chaudron (1987), Ross vd. (1991), Tsang (1987) ve Yano vd. (1994) her iki değiştirim türünün de anlamaya katkı sağladığını, ancak aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığını bildirmiştir. Oh (2001), Ross vd. (1991) ve Yano vd. (1994) ise özellikle çıkarım gerektiren sorularda genişletmenin daha etkili olduğunu bulmuştur. Sandom (2013) da metin değiştirme tek-nikleri arasında anlamlı bir fark olmadığını, ancak yalınlaştırmanın öğren-cinin güdülenmesini artırmada dikkat çektiğini, genişletmenin ise daha zor algılanmasına rağmen anlamaya katkı sağladığını bulmuştur. Kong (2017) nceki araştırmalardan farklı olarak en yüksek anlama başarısını, sözcük-sel ve yapısal olarak genişletilmiş (SYG) metinlerden elde etmiştir.

Sözcük düzeyinde yapılan çalışmalarda ise özellikle genişletme tekniği ne çıkmaktadır. Abbasian ve Mohammadi (2016), Kim (2006), Marefat & Moradian (2008) ve O'Donnell (2009), sözcüksel genişletmenin söz-cğ tanıma ve metni anımsama gibi beceriler üzerinde olumlu etkileri olduğunu belirlemişlerdir. Bu etkiler özellikle orta düzeydeki öğrenciler için daha belirgindir.

Tüm bu bulgular bir arada değerlendirildiğinde, metin değiştirim teknikle-rinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisine ilişkin ortak eğilimler olduğu söylenebilir. Yalınlaştırılmış ve genişletilmiş metinlerin özgün metinlere göre okuduğunu anlamayı daha çok desteklediği gözlemlenmiştir; ancak yalınlaştırma ve genişletme arasındaki fark çoğu zaman istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bununla birlikte, değiştirim tekniği ile anlama görevleri arasında etkileşim olduğu belirlenmiştir; özellikle çıkarım sorula-rında genişletilmiş metinlerin daha etkili olduğu görülmektedir.

Diğer yandan metin değiştiriminin öğrencinin anlama düzeyi ile zorluk algısı üzerinde olumlu etkiler yaratabileceği görülmekle birlikte, bu etkilerin her durumda geçerli olmadığı anlaşılmaktadır. Yalınlaştırma, özellikle başlangıç düzeyindeki öğrencilerin metni işlemlerini kolaylaştırması bakımından işlevseldir; ancak ön bilgi eksikliğinde tek başına yeterli olmayabilir. Genişletme ise özellikle sözcük öğrenimi ve çıkarımsal anlamada yarar sağlayabilir; buna karşın bilişsel yükü artıracığı için metnin ‘zor’ olduğu algısına neden olabileceği unutulmamalıdır.

Amaç ve Araştırma Soruları

Çalışmada, *Türkçenin ikinci ve(ya) yabancı dil olarak öğretimi (TYD)* bağlamında farklı değiştirim tekniklerinin – yalınlaştırma ve genişletmenin – okuduğunu anlama düzeyine etkisi incelenmiş ve şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Öğrencilerin genel okuduğunu anlama başarımı, farklı girdi türüne (yalınlaştırılmış, genişletilmiş, özgün) göre değişmekte midir?
- Öğrencilerin metindeki bilgiyi anımsama başarımı, farklı girdi türüne (yalınlaştırılmış, genişletilmiş, özgün) göre değişmekte midir?
- Öğrencilerin metinden çıkarım yapma başarımı, farklı girdi türüne (yalınlaştırılmış, genişletilmiş, özgün) göre değişmekte midir?
- Araştırma B2 düzeyi Türkçe öğrencileriyle yürütülmüş ve bilgilendirici bir metin çevresinde yapılandırılmıştır.

Yöntem

Deneysel tasarımla yürütülen çalışmada, bilgilendirici türde bir metnin üç farklı sürümü (özgün, yalınlaştırılmış ve genişletilmiş) hazırlanmış ve her biri B2 düzeyindeki farklı öğrenci gruplarına sunulmuştur. Her gruba yalnızca bir metnin sürümü okutulmuş ve ardından tüm katılımcılara aynı okuduğunu anlama soruları yöneltilmiştir.

Araştırmada, çok gruplu ve karşılaştırmalı bir deneysel desen kullanılmış, uygulama öncesinde tüm katılımcılara okuduğunu anlama testi uygulanmıştır. Katılımcılar, herhangi bir eşitleme işlemi uygulanmaksızın seçkisiz olarak üç gruba atanmıştır. Grupların öntest puanları açısından anlamlı bir fark göstermemesi ve başlangıç düzeylerinin istatistiksel olarak birbirine denk olmasıyla deneysel uygulamanın etkisinin karşılaştırmalı olarak değerlendirilebileceğine karar verilmiştir. Bağımsız değişken, metnin değiştirilmiş sürümleri (özgün, yalınlaştırılmış, genişletilmiş), bağımlı değişken ise çalışma gruplarının okuduğunu anlama düzeyidir.

(%57). iii- Çalışmaların çoğu çağdaş Türk öykülerini değiştirmeye yöneliktir (%76).

Kaya ve Avşar (2024) da Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde metnin değiştirimi üzerine yapılan 33 çalışmayı incelemiş; öykü türünde 76, fıkra türünde 15, destan ve masal türlerinde 10, roman türünde 5, mektup türünde 2, gezi yazısı, anı ve deneme türlerinde 1'er çalışmanın yapıldığını belirlemiştir.

Bu araştırmalar; çalışmaların farklı türde metinlerle zenginleştirilmesi ve bilgilendirici metinlere daha çok yer verilmesini ve hedef kitlenin “tek düzey” olarak belirlenmesini önermektedir. Bu çalışmada da alanyazınında üzerinde daha az durulan bilgilendirici metin türüne odaklanılmış ve B2 düzeyi hedeflenmiş; yalınlaştırmanın yanı sıra genişletme tekniği de kullanılmıştır.

Düzeğin Belirlenmesi

Çalışmada, hedef dil düzeyi olarak B2 seçilmiştir. Sahada yapılan ön gözlemlerde, B2 düzeyi öğrencilerin de haber ve gazete metinlerini kavramada zorlandıkları belirlenmiştir. Bu gereksinime yönelik olarak hem B2 düzeyine uygun araç geliştirilmesi hem de metin değiştirim tekniklerinin karşılaştırılmasının orta seviye bir öğrenci grubunda daha işlevsel sonuçlar vereceği öngörülmüştür.

Metnin Seçimi

Türkçe alanyazınında metin değiştirim çalışmalarının büyük ölçüde yazınsal metinlere odaklandığı görülmektedir. Özdemir ve Eroğlu (2022), çalışmaların %76'sının çağdaş Türk öyküleri üzerine yürütüldüğünü; Kaya ve Avşar (2024) ise çoğunun öykü, fıkra, masal, destan gibi yazınsal türleri tercih ettiğini; bilgilendirici metin türlerinin ise son derece sınırlı sayıda ele alındığını saptamıştır. Bu durum, alanda türsel tekdüzelik olduğunu ve metin çeşitliliği olmadığını göstermektedir.

Bu çalışmada gazete bağlamında bir metin seçilmesinin nedeni, özellikle orta ve ileri düzey öğrenenlerin (B2) gerçek yaşamda en sık karşılaşacakları ve gereksinim duyacakları türlerden birinin bilgilendirici metinler olmasıdır. Ayrıca metin değiştirim tekniklerinin yalnızca öykü gibi çok katmanlı bağlamlarda değil, bilgilendirici metinlerde bilişsel erişilebilirliği nasıl değiştirdiğinin de araştırılması, alanda hem kuramsal hem uygulamalı bir boşluğu doldurmaktadır.

Bu doğrultuda, 08.10.2024–30.12.2024 tarihleri arasında yayımlanan gazeteler taranmış ve sağlık, beslenme, ekoloji, hava durumu ve teknoloji temalı 150 metin incelenmiştir. Ön uygulamada B2 düzeyindeki öğrencilerle yapılan sesli dūřünme çalışmaları sonucunda, özellikle sağlık-beslenme konulu metinlerin hem ilgi çekici hem de düzey açısından erişilebilir olduğu gözlenmiş ve deneysel uygulamada bu tür bir metin yeğlenmiştir.

Sahada Ön Gözlem

Metin değiştirimine yönelik kararların daha sağlıklı biçimde alınabilmesi amacıyla, uygulamada kullanılacak metinden farklı bir haber metni seçilerek Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi TÖMER'de öğrenim gören B1 ve B2 düzeyindeki öğrencilerle ön görüşmeler gerçekteşirilmiiştir. Bu süreçte öğrencilere metin özgün biçimiyle okutulmuş, ardından her bir tümceyle ilgili anlama düzeyleri sesli dūřünme ile sorgulanmış ve yanıtlar ses kaydıyla belgelenmiştir. B2 düzeyindeki öğrencilerin metnin dilsel ve anlamsal yönlerini tam olarak kavrayamadıkları görülmüştür. Görüřmeye katılan dört B2 öğrencisinden metni en iyi düzeyde anlayanın Türkmenistanlı bir öğrenci olduğu gözlenmiştir. B1 düzeyindeki iki öğrenci ise metnin genel anlamını aktaramamış ve sözcük dağarcıklarının yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Bu ön gözlem süreci, düzey ile metin uyumunun değerlendirilmesine katkı sağlamış ve metin değiştiriminde yol gösterici olmuştur.

Metnin Yalınlaştırma ve Genişletme Yoluyla Yapılandırılması

Önceki çalışmalardan yola çıkılarak yalınlaştırma ve genişletme sürecinde izlenen adımlar için bir çerçeve oluşturulmuş ve özgün metnin B2 düzeyine uygun olacak şekilde değiştirimi yapılmıştır. Değiştirim işlemleri önce bir araştırmacı tarafından yapılmış, ardından ikinci araştırmacı tarafından düzenlenerek gözden geçirilmiştir.

Değiştirilmiş Metinlerin Uzman Görüşlerine Sunulması

Değiştirim teknikleri ile yalınlaştırılan ve genişletilen metinler, uzun yıllar Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında çalışan uzmanların görüşlerine sunulmuştur.

Yalınlaştırılmış metin, üç uzman tarafından, metnin türü, sözcük bilgisi ve tümce yapıları açısından genel olarak B2 düzeyine uygun bulunmuştur. Bununla birlikte, bazı değerlendirmelerde dilbilgisel yapıların B2 düzeyi öğretim setlerinde yer alan içeriklerle karşılaştırılarak gözden geçirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca metinde bazı teknik

terimlerin yer aldığı ve bu sözcüklerin öğrenciler için yeni olabileceği, bazı tümcelerin ise daha yalın hâle getirilebileceği belirtilmiştir.

Genişletilmiş metin, B2 düzeyine uygunluk açısından üç uzman tarafından ayrıntılı biçimde değerlendirilmiştir. Metnin genel olarak B2 düzeyine uygun olduğu belirtilmiş; ancak sıfat-fiil, doğrudan ve dolaylı anlatım yapılarının daha belirgin biçimde yer almasının metni bu düzeye daha güçlü bir biçimde taşıyacağı ifade edilmiştir. Özellikle bu tür yapılara B2 düzeyinde ilk kez maruz kalan öğrenciler için uygulamanın yapıldığı haftanın belirleyici olabileceği vurgulanmıştır. Diğer bir görüş, metnin açıklayıcı/bilgilendirici türde olmasının olumlu bir özellik olduğu ve bağlaç kullanımı ile terimlerin düzeye uygunluk gösterdiği yönündedir. Metin yapısının ve konusunun ise B2 düzeyi beklentilerini karşıladığı ifade edilmiştir. Alınan geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak metinlerin son sürümleri oluşturulmuştur.

Tablo 2. Uzman görüşleri

Ölçütler		1	2	3	4	5
Yalınlaştırılmış metin	1. Metin, dilbilgisi yapıları açısından B2 düzeyi için uygundur.			B		AC
	2. Metin, tümce yapıları açısından B2 düzeyi için uygundur.				BC	A
	3. Metin, sözcük bilgisi açısından B2 düzeyi için uygundur.				BC	A
	4. Metnin konusu, B2 düzeyi için uygundur.					ABC
	5. Metnin türü, B2 düzeyi için uygundur.					ABC
Genişletilmiş metin	1. Metin, dilbilgisi yapıları açısından B2 düzeyi için uygundur.				C	AB
	2. Metin, tümce yapıları açısından B2 düzeyi için uygundur.				C	AB
	3. Metin, sözcük bilgisi açısından B2 düzeyi için uygundur.					ABC
	4. Metnin konusu, B2 düzeyi için uygundur.					ABC
	5. Metnin türü, B2 düzeyi için uygundur.					ABC

(1- kesinlikle katılmıyorum 5-kesinlikle katılıyorum)

Metinlerin Okunabilirlik Düzeylerinin Belirlenmesi

Çalışmada kullanılan metnin özgün, yalınlaştırılmış ve genişletilmiş sürümleri, Ateşman (1997) ve Çetinkaya-Uzun (2010) okunabilirlik formülleri ile değerlendirilmiştir. Her bir metin için ortalama tümce uzunluğu (OTU) ve ortalama sözcük uzunluğu (OSU) hesaplanmış; bu değerler doğrultusunda iki eşitliğe göre birer okunabilirlik puanı elde edilmiştir. Sonuçlar, en okunabilir metnin YM, daha az okunabilir metnin ÖM olduğunu göstermiştir.

Tablo 3. Metinlerin okunabilirlik puanları

Metin	Sözcük Sayısı (Uzunluk)	Ortalama Tümce Uzunluğu (OTU)	Ortalama Sözcük Uzunluğu (OSU)	Ateşman Okunabilirlik Puanı	Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Puanı
Özgün	451	14,55	2,88	48	30
Yalınlaştırılmış	384	9,6	2,83	63	37
Genişletilmiş	595	13,52	2,74	57	35

Özgün metnin Ateşman eşitliğine göre okunabilirlik puanı 48, Çetinkaya-Uzun eşitliğine göre ise 30'dur. Ateşman'ın ölçeğine göre bu puan, metnin ortaöğretimi tamamlamış bireyler için uygun olduğunu göstermektedir. Çetinkaya-Uzun puanı ise bu metni 10–12. sınıf düzeyine yerleştirmektedir.

Yalınlaştırılmış metin, Ateşman'a göre 63, Çetinkaya-Uzun'a göre ise 37 puan almıştır. Ateşman'ın sınıflamasına göre bu puan, metnin 9–10. sınıf düzeyindeki öğrenciler tarafından rahatça okunabileceğini gösterirken; Çetinkaya-Uzun, metni 8–9. sınıf düzeyine yerleştirmektedir. Genişletilmiş metnin okunabilirlik puanları Ateşman eşitliğine göre 57, Çetinkaya-Uzun'a göre 35'tir. Bu puanlar, metnin 11–12. sınıf düzeyine (Ateşman) ve yine 8–9. sınıf düzeyine (Çetinkaya-Uzun) karşılık geldiğini göstermektedir. Genişletilmiş metin, sözcük sayısı açısından daha uzun olmasına rağmen, sözcük uzunluğunun biraz daha kısa olması ve tümcelerin görece olarak düzenli yapıda sunulması nedeniyle okunabilirliğini korumuştur.

Bu sonuçlar, uygulanan metin değiştiririr tekniklerinin metinlerin bilişsel erişilebilirliği üzerindeki etkisini sayısal olarak desteklemektedir. Ancak deneysel uygulama olmadan bu değerler tek başına yeterli olmayacağından uygulama aşamasına geçilmiştir.

Uygulama

Veri toplama, her veri grubunda eşzamanlı olmayan tek oturumluk uygulamalarla gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara önce öntest uygulanmış (Altunkaya, 2016), ardından her gruba, bilgilendirici gazete metninin farklı bir sürümü (özgün, yalınlaştırılmış veya genişletilmiş) verilmiş ve sonrasında tüm katılımcılara aynı okuduğunu anlama soruları yöneltilmiştir. Üç farklı metin sürümü üzerinden yürütülen bu uygulamayla, metin değiştirme tekniklerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

Uygulama Süreci:

1. *Öntestin yapılması*
2. *Metnin Okunması* (Her grup kendi metin sürümünü okumuştur)
 - Grup 1: Özgün Metin
 - Grup 2: Yalınlaştırılmış Metin
 - Grup 3: Genişletilmiş Metin
3. *Ortak Okuduğunu Anlama Soruları* (Tüm gruplara aynı sorular uygulanmıştır.)
4. *Verilerin işlenmesi*

Verilerin Çözümlemesi

İlk olarak, grupların uygulama öncesi düzeylerine ilişkin öntest puanları ile uygulama sonrası elde edilen okuduğunu anlama genel puanı, bilgiyi anımsama ve çıkarım düzeyi puanı için betimsel istatistikler yapılmıştır. Ardından, her bir veri seti için normallik varsayımı değerlendirilmiş; gruplar arası varyans homojenliği ise Levene testi ile değerlendirilmiştir.

Normallik ve homojenlik koşullarının sağlandığı durumlarda, üç grup arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Varyans homojenliğinin sağlanmadığı ancak normallik varsayımının karşılandığı durumlarda ise Welch'in robust ANOVA testi tercih edilmiştir. Anlamlılık bulunan çözümlenmelerde gruplar arası farklılığın yönünü incelemek amacıyla, homojenlik varsayımına bağlı olarak Tukey ya da Games-Howell post-hoc testleri kullanılmıştır. Normallik varsayımının sağlanmadığı durumlarda ise parametrik olmayan yöntemlerden Kruskal-Wallis testi tercih edilmiştir. Tüm analizlerde anlamlılık düzeyi 0,05 olarak belir-

lenmiştir. Çalışmada elde edilen verilerin analizinde SPSS 21 programı kullanılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmada kullanılan okuduğunu anlama testi ve metinlerin değiştirilmiş sürümleri (zgn, yalınlaştırılmış, genişletilmiş) uzman görüşüne sunulmuştur. Yalınlaştırma ve genişletme işlemleri, Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak ğretimi alanında en az 10 yıl deneyime sahip üç uzmanın değerlendirmeleri doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Uzmanlar, metinlerin dilbilgisel yapı, tümce uzunluğu, sözcük dağarcığı, konu uygunluğu ve metin türü ölçütlerine göre puanlama yapmış; gerekli düzenlemeler uzman geribildirimleri doğrultusunda tamamlanmıştır. Ek olarak, metinlerin Ateşman (1997) ve etinkaya-Uzun (2010) okunabilirlik formülleriyle değerlendirilmesi, deneysel çalışma öncesi metinlerin bilişsel yük düzeyinin sayısal olarak doğrulanmasını sağlayarak yapılandırılan değiştirim geçerlik kanıtlarından biri olarak kullanılmıştır.

Araç geliştirme sürecinde, metin ve maddelerin anlaşılabilirliğini ve düzey uygunluğunu değerlendirmek amacıyla B1-B2 düzeyi 6 öğrenciyle görünüş geçerliği niteliğinde bir ön değerlendirme yapılmıştır. Bu süreçte katılımcılardan sesli düşünme protokolü yoluyla geri bildirim alınmıştır.

Katılımcıların üç gruba- seçkisiz atamayla yerleştirilmesi, ntest puanlarının anlamlı farklılık göstermemesi ve tek oturumluk uygulama tasarımı ile deneysel işlem dışı değişkenlerin etkisi sınırlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca katılımcıların çok dilli ve çok kültürlü profillere sahip olması, bulguların TYD bağlamındaki farklı ğrenci gruplarına aktarılabilirliğini desteklemiştir. Diğer yandan uygulama sırasında her grupta yalnızca metin sürümü değişmiş, lme süreci ve sorular tamamen eşit tutulmuştur.

Etik İlkeler ve İzinler

Bu alışma, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan gerekli etik onay alınarak yrtlmştir. Ayrıca uygulamanın gerçekleştirildiği TÖMER'den yazılı izin alınmıştır. Veriler, çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğrencilerden toplanmıştır. Veri toplama süreci öncesinde katılımcılara çalışmanın amacı, süresi ve gizlilik ilkeleri hakkında gerekli bilgi-

lendirme yapılmış; verilerin yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağı belirtilmiştir. Katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutulmuş, veriler anonim olarak değerlendirilmiştir. Tüm süreçler, etik kurallar çerçevesinde ve katılımcıların haklarına saygılı bir biçimde yürütülmüştür.

Bulgular

Öntest puanları ile değiştirilmiş metinler ve özgün metne ilişkin okuduğunu anlama puanları arasındaki farka bakabilmek için ilk olarak verilerin normal dağılıma uygunluğu değerlendirilmiştir. Bunun için çarpıklık ve basıklık değerlerine ilişkin z-puanları hesaplanmıştır. Öntest, değiştirilmiş metinler ile özgün metne ilişkin okuduğunu anlama puanları ve bilgiyi anımsama düzeyi okuduğunu anlama puanlarında tüm gruplar, normal dağılım göstermiştir. Tablo 4’te normallik değerleri görülebilir.

Tablo 4. *Veri setlerinin basıklık ve çarpıklık değerlerinin incelenmesi*

Değişken	Grup	Çarpıklık	SE	Z (Çarpıklık)	Basıklık	SE	Z (Basıklık)
Öntest	ÖM	-0,622	0,322	-1,93	-0,022	0,634	-0,03
	YM	0,369	0,343	1,08	-0,245	0,674	-0,36
	GM	0,269	0,327	0,82	-0,397	0,644	-0,62
Genel okuma puanı	ÖM	-0,514	0,322	-1,60	-0,545	0,634	-0,86
	YM	-0,393	0,343	-1,15	-0,935	0,674	-1,39
	GM	0,151	0,327	0,46	-0,936	0,644	-1,45
Bilgiyi anımsama düzeyi	ÖM	-0,326	0,322	-1,01	-0,408	0,634	-0,64
	YM	-0,534	0,343	-1,56	-0,657	0,674	-0,97
	GM	-0,116	0,327	-0,35	-0,904	0,644	-1,40
Çıkarım düzeyi	ÖM	0,209	0,322	0,65	-0,702	0,634	-1,11
	YM	0,009	0,343	0,03	-1,594	0,674	-2,36
	GM	0,110	0,327	0,34	-1,381	0,644	-2,14

Çıkarım düzeyi verileri, özgün metin (ÖM) grubunda normallik açısından uygundur, ancak yalınlaştırılmış metin (YM) ve genişletilmiş metin (GM) grupları normal dağılım varsayımına uymamaktadır (Basıklık $z > \pm 1,96^*$). Bu durumda, çıkarım düzeyi için parametrik olmayan Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır.

Ön Durumun Belirlenmesi

Metin değiştirilmesinde kullanılan dilsel işleme tekniklerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi sınanmadan önce ölçme yapılacak grupların denk olup olmadığı denetlenmiştir. Bu doğrultuda deneysel uygulama öncesinde

grupların başlangıç dűzeylerini karşılaştırmak amacıyla tek yűnlű varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır (Tablo 5). Levene testi yapılmış, varyansların homojenliği varsayımı sağlanmıştır ($F(2,153) = 0,361, p = 0,698$).

Tablo 5. *Öntest verilerine ilişkin ANOVA sonuçları*

Grup	N	\bar{X}	Ss	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
ÖM	55	9,4182	3,26990	Gruplar Arası	7,656	2	3,828	0,384	0,682
YM	48	8,8750	3,12590	Gruplar İçi	1523,953	153	9,960		
GM	53	9,1132	3,06130	Toplam	1531,609	155			

Gruplar arasında öntest puanları açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F(2,153) = 0,384, p = 0,682$). Değiştiririr tekniklerinin okuduğunu anlama puanlarını nasıl etkilendiğini sınamadan önce Levene testi yapılmıştır (11,214; $sd_1 = 2, sd_2 = 153, p = 0,000$). Ardından ANOVA sonuçları elde edilmiştir (Tablo 6).

Tablo 6. *Deđiřtiririr tűrlerinin etkisine iliřkin ANOVA sonuçları*

Grup	N	\bar{X}	Ss	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
ÖM	55	3,363	1,338	Gruplar Arası	57,287	2	28,644	7,401	0,001
YM	48	4,833	2,355	Gruplar İçi	592,149	153	3,870		
GM	53	4,283	2,125	Toplam	649,436	155			

Bu sonuç, farklı metin gruplarına göre okuma puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($p < 0,05$). Ancak varyans homojenliği sağlanmadığından homojenlik varsayımına duyarlı olmayan Welch ve Brown-Forsythe testleri uygulanmıştır. Sonuçlar şyledir:

Welch testi: $F(2, 91,83) = 8,835, p = 0,000$

Brown-Forsythe testi: $F(2, 125,00) = 7,179, p = 0,001$. Her iki test de gruplar arası ortalamalar arasında anlamlı farklılıklar olduđunu ortaya koymaktadır. Bu da ANOVA sonuçlarını desteklemektedir. Etki bűyűklűđű $\eta^2 = 0,088$ 'dir.

Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Varyans homojenliği sağlanamadığı için gruplar arası karşılaştırmalarda Games-Howell post-hoc testi kullanılmıştır. Buna göre

ÖM ile YM arasında ortalama okuma puanı açısından anlamlı fark vardır (Ortalama fark=-1,47; $p=0,001$). YM grubunun okuma puanı, ÖM grubundan yüksektir. ÖM ile GM arasında da anlamlı fark bulunmuştur (Ortalama fark=-0,92; $p=0,024$). GM grubunun ortalama puanı ÖM grubuna göre daha yüksektir. YM ile GM arasında ise anlamlı fark bulunmamıştır (Ortalama fark=0,55; $p=0,440$).

Sonuç olarak YM ve GM gruplarının ÖM grubundan anlamlı düzeyde daha yüksek okuma puanları aldığı belirlenmiştir. Bu bulgular, Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğrenen bireyler için bilgilendirici metinlerde özellikle yalınlaştırma tekniğinin okuma başarımını olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Bilgiyi Anımsama Puanlarının Karşılaştırılması

Bilgiyi anımsama düzeyi okuma puanlarının karşılaştırılması amacıyla önce varyansların homojen olup olmadığı değerlendirilmiş, gruplar arası varyanslar homojen olmadığından ANOVA sonuçlarına ek olarak sağlamlık (robust) testleri ve uygun ikili karşılaştırma (post-hoc) testleri yapılmıştır.

Tablo 7. Bilgiyi anımsama düzeyi okuma puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları

Grup	N	\bar{X}	Ss	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
ÖM	55	2,3455	1,1257	Gruplar Arası	23.446	2	11.723	6,823	0,001
YM	48	3,2917	1,4580	Gruplar İçi	262.881	153	1.718		
GM	53	2,9057	1,3483	Toplam	286.327	155			

Tablo 7'ye bakıldığında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu görülebilir ($F(2,153)= 6,823$, $p=0,001$). Varyans homojenliği sağlanmadığı için yapılan Welch ve Brown-Forsythe testleri de gruplar arasında anlamlı fark olduğunu göstermektedir ($p < 0,05$).

Welch: $F(2, 98,395) = 7,165$, $p = 0,001$

Brown-Forsythe: $F(2, 141,410) = 6,713$, $p = 0,002$. Bu bulgular, ANOVA sonuçlarını geçerli kılmaktadır. Eta kare (η^2) değeri 0,082'dir.

İkili karşılaştırmalarda varyanslar homojen olmadığından Games-Howell testi kullanılmıştır. Buna göre ÖM grubu, YM grubuna göre anlamlı dü-

zeyde daha düşük puan almıştır ($p=0,001$). Bu, metin yalınlaştırmanın bilgiyi anımsama düzeyindeki sorularda başarıyı artırabileceğine işaret etmektedir.

ÖM ile GM grubu arasında fark ise istatistiksel olarak anlamlı değildir ancak anlamlılık sınırındadır ($p=0,055$). Bilgi düzeyinde GM grubunun ortalaması, ÖM grubundan daha yüksektir. YM ile GM grubu arasında ise YM grubunun ortalaması daha yüksek olmakla birlikte istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($p=0,357$).

Sonuç olarak özgün metni okuyan grubun diğer gruplara göre bilgiyi anımsama sorularında daha düşük performans gösterdiği ortaya çıkmıştır. Yalınlaştırılmış metin, bilgi sorularında anlama düzeyini artırmada daha etkili görünmektedir.

Çıkarım Düzeyi Puanlarının Karşılaştırılması

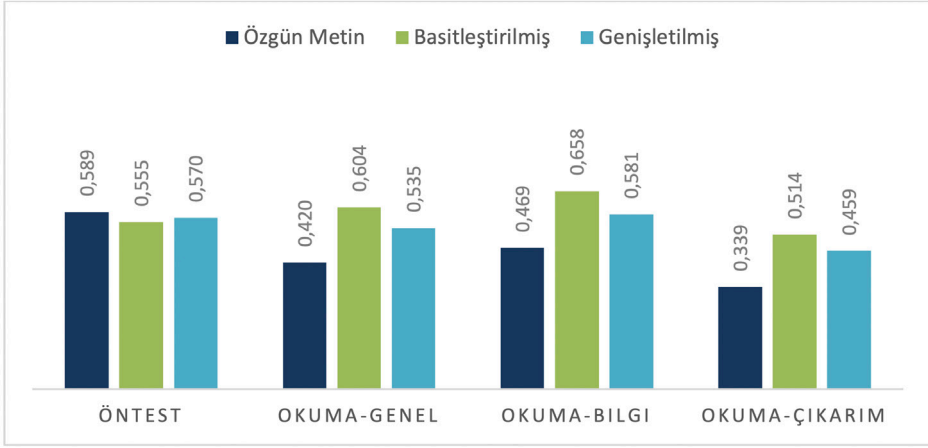
Çıkarım düzeyinde veriler normal dağılmadığı ve varyans homojenliği sağlanmadığı için gruplar arasındaki değişimi belirlemek üzere Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Buna göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($\chi^2(2)=5,052$, $p=0,080$).

Tablo 8. Çıkarım düzeyi okuma puanlarına ilişkin Kruskal-Wallis sonuçları

Grup	N	Ort.	Ss	Sıra Ortalaması	χ^2	sd	p
ÖM	55	1,02	1,07	68,35	5,052	2	0,080
YM	48	1,54	1,01	87,03			
GM	53	1,38	1,03	81,31			

Tablo 8'deki fark anlamlı olmasa da *sıra ortalamaları* (mean ranks) incelenebilir. Buna göre ÖM grubu ile YM ve GM grubu arasında önemli düzeyde bir fark olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, metin değiştiririr tekniklerinin bilgilendirici metinlerde çıkarım yapma başarısını etkileyebileceğine, ancak bu farkın istatistiksel olarak anlamlılık oluşturmadığına işaret etmektedir.

Öntest, genel okuma, bilgiyi anımsama ve çıkarım düzeyi başarısı, özgün, yalınlaştırılmış, genişletilmiş metin gruplarında karşılaştırıldığında sonuçlar daha somut görülebilir. Ancak testlerden alınan en yüksek puanlar denk olmadığı için ilk olarak veriler 0–1 arasında standartlaştırılmıştır. Ardından karşılaştırma grafik yoluyla yapılmıştır.



Şekil 1. Öntest, genel okuma puanı, bilgiyi anımsama düzeyi ve çıkarım düzeyine göre grupların karşılaştırılması

Özgün metin grubundaki öğrenciler, öntestte en yüksek başarıyı göstermiş olmalarına karşın hem genel okuduğunu anlamada hem de bilgi ve çıkarım düzeyinde en düşük performansı göstermiştir. Buna karşın, yalınlaştırılmış metin grubundaki öğrenciler, tüm okuma düzeylerinde —genel okuduğunu anlama, bilgiyi anımsama ve çıkarım— en yüksek başarıyı elde etmiştir. Genişletilmiş metin grubunun ise öntest ve okuma becerilerindeki performansı daha dengeli bir seyir izlemiş, her iki ölçüt açısından da orta düzeyde sonuçlar vermiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmanın bulguları, değiştirilmiş metinlerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini sınamaya yönelik daha önce yapılmış çalışmalarla büyük oranda benzerlik göstermektedir. Bu çalışmadaki deneysel uygulama sonrasında özgün metin (ÖM) grubunun yalınlaştırılmış (YM) ve genişletilmiş metin (GM) grubundan anlamlı düzeyde düşük puan aldığı bulunmuştur. Bu bulgu, $YM > GM > ÖM$ sıralamasını ortaya koyarak, her iki değiştirim tekniğinin okuma başarısına katkı sunduğuna işaret etmektedir. Tablo 9’da farklı değiştirim tekniklerinin etkisini karşılaştıran ve okuduğunu anlamaya odaklanan deneysel araştırmaların bulguları yer almaktadır.

Parker ve Chaudron (1987) özgün metinle karşılaştırma yapmamış, yalınlaştırılmış metin ile genişletilmiş metin arasındaki farkı incelemiştir.

Sonuçta genel anlama düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Brown (1987) yalınlaştırılmış ve genişletilmiş metinlerin okuduğunu anlamada anlamlı bir fark yaratmadığını; ancak her iki değiş-tiririr türünün de anlamayı özgün metne göre anlamlı düzeyde etkilediğini belirlemiştir. Tsang (1987) da yalınlaştırma ve genişletme arasında anlamlı fark bulamamış ancak her iki sürümün de özgün metinden anlamlı düzeyde etkili olduğunu göstermiştir. İngilizcenin ikinci/yabancı dil olarak öğ-retimi odaklı her üç araştırmannın sonuçları da bu çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Tablo 9. *Bulguların karşılaştırılması*

Çalışma	Katılımcı	Metin	Genel Anlama	Çıkarım	Öne Çıkan Bulgular
Parker & Chadron (1987)	43 ESL/EFL öğrencisi	YM, GM	YM ≈ GM (Anlamlı fark yok)	-	Genişletme, yalınlaştırmaya göre metnin anlaşılabilirliğini istatistiksel olarak artırmamıştır.
Brown (1987)	30 EFL öğrencisi (9–11. sınıf)	ÖM, YM, GM (destekleyici değiş-tiririr)	YM ≈ GM > ÖM	-	Yalınlaştırılmış ve genişletilmiş metinler özgün metne göre anlamlı düzeyde etkilidir.
Tsang (1987)	401 EFL öğrencisi (9.-13. sınıf)	ÖM, YM, GM	YM ≈ GM > ÖM (p<0,05) YM > GM (Anlamlı fark yok.)	-	Değiştirilmiş metinler (YM ve GM) özgün metne (ÖM) göre daha etkilidir. Başlangıç düzeyi öğrenciler için yalınlaştırılmış metinler önerilmiştir.
Ross vd. (1991)	483 EFL öğrencisi	ÖM, YM, GM	YM > ÖM (p<0,01) YM ≈ GM GM > ÖM (Anlamlı fark yok.)	GM > ÖM (p<0,02) GM > YM (p<0,05) YM ≈ ÖM	En iyi anlama düzeyine yalınlaştırma ulaştırmıştır. Farklı metin değiş-tiririr teknikleri farklı bilişsel görev türlerine göre değişen etkiler gösterebilir.

Long & Ross (1993)	483 EFL öğrencisi	ÖM, YM, GM	YM > ÖM (p<0,01); YM ≈ GM GM > ÖM (Anlamli fark yok.)	GM > ÖM (p<0,02) GM > YM (p<0,05) YM ≈ ÖM	Yalınlaştırma en yüksek anlama puanları sağlamıştır. Çıkarımda değiş-tirim türüne göre anlamlı fark bulunmuştur.
Yano vd. (1994)	483 EFL öğrencisi	ÖM, YM, GM	YM > ÖM (p<0,01) YM ≈ GM GM > ÖM (Anlamli fark yok.)	GM > ÖM (p<0,02) GM > YM (p<0,05) YM > ÖM (Anlamli fark yok.)	Yalınlaştırma, genel anlama ve doğrudan bilgi sorularında etkili metin sürümü olmuştur. Genişletilmiş metinler, çıkarım sorularında en yüksek başarıyı sağlamıştır.
Chung (1995)	484 EFL öğrencileri (9. sınıf)	ÖM, YM, SG, YG, SYG	YM > ÖM (p=0,0002) YM > SYG ≈ YG > SG (Anlamli fark yok.)	-	YM'yi okuyan öğrenciler en yüksek puanı almıştır. Yalınlaştırılmış, yapısal genişletilmiş ve yapısal-sözcüksel genişletilmiş metinler, özgün metinden daha yüksek okuma başarısı sağlamıştır.
Oh (2001)	180 EFL öğrencisi (Lise)	ÖM, YM, GM	YM > GM > ÖM (Anlamli fark: YM>ÖM; GM>ÖM)	GM > ÖM (p<0,05)	Yalınlaştırma ve genişletme, özgün metne göre anlamlı düzeyde daha anlaşılır bulunmuştur. Genişletme, çıkarımsal anlamada yalınlaştırmadan daha iyi başarı sağlamıştır. Yeterlik düzeyiyle etkileşim bulunmuştur.

Keshavarz ve Mo-barra, (2003)	140 EFL öğrencisi	ÖM, YM, GM	YM \approx GM > ÖM (p<0,05)	-	Yalınlaştırma ve genişletme grupları istatistiksel olarak birbirine yakındır, ancak her ikisi de özgün metin grubundan önemli ölçüde yüksek başarı göstermiştir.
Sandom (2013)	30 Japonca öğrencisi (JFL)	ÖM, YM, GM	YM \approx GM > ÖM (p<0,001)	-	Her iki değiştirme türü de özgün metne göre anlamayı artırmıştır.
Kong (2017)	160 EFL öğrencisi	ÖM, YM, SG, YG, SYG	SYG > diğer (p<0,05) SYG > YG > SG > YM > ÖM	SYG > YM ve ÖM (p=0,046)	En yüksek başarı SYG grubu elde etmiştir. Dil yeterlik düzeyi değiştirimlerden daha etkilidir.
Mousavi (2021)	96 TEFL öğrencisi	ÖM, YM, GM	YM \approx GM > ÖM (anlamli fark var)	-	Her iki değiştirme tekniği de ÖM'den daha yüksek anlama başarısı sağlamıştır. Yalınlaştırılmış ve genişletilmiş metinler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.
Bu çalışma (2025)	156 TYD öğrencisi	ÖM, YM, GM	YM \approx GM > ÖM (p<0,05)	YM > GM > ÖM (Anlamli fark yok.)	Değiştirilmiş metinler (YM ve GM) özgün metne (ÖM) göre daha etkilidir. En yüksek anlama puanları, yalınlaştırılmış metinlerde elde edilmiştir.

(Kısaltmalar: YM: Yalınlaştırılmış metin, SG: Sözcüksel genişletme, YG: Yapısal genişletme, SYG: Sözcüksel-yapısal genişletme, ÖM: Özgün Metin, GM: Genişletilmiş Metin)

Ross vd. (1991), Long ve Ross (1993) ve Yano vd. (1994), aynı deneysel veri setine dayanmaktadır. Her üç çalışmada da İngilizce öğrenen 483 Japon öğrenciden oluşan ortak bir örneklem kullanılmıştır. Bu üç çalışmada da yalınlaştırılmış metinler, öğrencilerin genel anlama testinden en yüksek puanı aldıkları metin sürümü olmuştur. Ancak, yalınlaştırılmış ve genişletilmiş metinlerden elde edilen puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Üç çalışmada da genişletilmiş metinler, *özgün* metinlere göre daha yüksek düzeyde anlama sağlamış, ancak bu fark da istatistiksel olarak anlamlı çıkmamıştır. Ross vd. (1991) ve Yano vd. (1994), metin değiştirim türlerinin anlama görevleriyle (ör. doğrudan anımsama, birleştirme, çıkarım) etkileşime girdiğini göstermiştir. Bu çalışmada da yalınlaştırmanın, genel anlama puanı ile bilgiyi anımsama düzeyinde etkisi güçlü bulunmuştur. Farklı olarak çıkarım görevinde değiştirim teknikleri ile özgün metin arasında anlamlı fark çıkmamıştır. Bu durum çıkarım gerektiren soruların yapısıyla ya da metnin içeriği ile ilgili olabilir.

Chung (1995) da yalınlaştırılmış metinlerin özgün metinlere göre anlamlı biçimde daha yüksek okuma puanı sağladığını göstermiştir. Özgün metin ile yapısal genişletme ve özgün metin ile sözcüksel-yapısal genişletme arasındaki anlama düzeyi farkı, anlamlılık düzeyine çok yakındır. Ancak yalınlaştırma ile genişletme sürümleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Benzer biçimde Keshavarz ve Mobarra, (2003)'te de yalınlaştırma ve genişletme, istatistiksel olarak birbirine yakındır, ancak her ikisinde de anlama puanı, özgün metin grubundan anlamlı düzeyde yüksektir. Chung ile Keshavarz ve Mobarra'nın elde ettiği sonuçlar bu araştırmanın bulguları ile koşutluk göstermektedir; bu çalışmada da yalınlaştırma en yüksek ve anlamlı düzeyde okuduğunu anlama başarısı sağlamıştır. Oh (2001) hem yalınlaştırılmış hem de genişletilmiş metinlerin, özgün metinlere göre daha yüksek genel anlama puanları sağladığını, ayrıca GM'nin çıkarım sorularında diğer tüm metin sürümlerine göre fark yarattığını gözlemlemiştir. Yeterlik düzeyiyle etkileşim bulunmuştur. Oh'un çalışması, *anlaşılabilir girdi* (comprehensible input) kavramına eleştirel bir katkı sunar ve *zenginleştirilmiş girdi* (enriched input) yaklaşımını destekler.

Sandom (2013), çeşitli metin değiştirim tekniklerinin etkisini Japonca öğrenenlerle kapsamlı biçimde incelenmiştir. Yalınlaştırılmış metinler, anlamayı en çok destekleyen sürüm olmuş; hem yalınlaştırılmış hem de genişletilmiş metin grupları, özgün metin grubuna göre genel anlama açısından daha başarılı bulunmuştur. Katılımcılar, yalınlaştırılmış metinleri çok 'ba-

sit', genişletilmiş metinleri ise daha 'oğretici' olarak değerlendirmişlerdir. Kong'un (2017), oğgün, yalınlaştırılmış, sözcüksel genişletilmiş (SG), yapısal genişletilmiş (YG) ve sözcüksel-yapısal genişletilmiş (SYG) metinleri içeren geniş deneysel tasarımıının bulguları ise önceki araştırmalardan farklıdır. SYG grubunun hem genel anlama hem de çıkarım sorularında tüm diğer gruplardan anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar aldığını bulmuştur. Kong, özellikle SYG grubunun YM ve ÖM gruplarına karşı anlamlı üstünlüğünü, genişletmenin yalnızca içeriğe değil, yapısal düzenlemelere de uygulanmasının anlama üzerindeki olumlu etkisini vurgulamaktadır. Kong'un bulguları, genel anlama düzeyi açısından hem bu çalışmadan hem de alanyazınındaki diğer araştırmalardan farklıdır.

Türkiye'de metin değiştirimi bağlamında "uygulama" yapılan araştırmalar son yıllarda artış göstermektedir. Bunlar, değiştirilmiş metinlerin özellikle yabancı dil olarak Türkçe oğrencilerinin okuma başarısını artırdığını gösteren çalışmalardır (Başkapan & Aytan, 2023; Güdek & Göçen, 2021; Gür, 2024; Aytan vd., 2023). Bununla birlikte, söz konusu çalışmaların çoğunda gruplar arası karşılaştırmaların tek yönlü yapıldığı ve başlangıç düzeyini denetlemeye yönelik öntestlere yer verilmediği görölmektedir. Buna karşın bu çalışmaların öncü rolü göz ardı edilememelidir. Başkapan ve Aytan (2023), A2 düzeyinde "Hasan Boğuldu" öyküsünün değiştirilmiş sürümünü okuyan oğrencilerin okuduğunu anlama testlerinde oğgün metne göre anlamlı derecede daha başarılı olduğunu göstermiştir. Güdek ve Göçen (2021), değiştirilmiş metinleri okuyan oğrencilerin doğru cevap oranlarının (%70,5) oğgün metne (%31,5) göre yüksek olduğunu ve bu farkın anlamlı olduğunu kanıtlamıştır. Gür'ün (2024) değiştirilmiş metnin okuma hızını ve kavrama düzeyini artırdığını ve uzman değerlendirmelerine göre metnin bağlaşıklık ve tutarlılık açısından başarılı olduğu ortaya konmuştur. Aytan vd. (2023) ise değiştirilmiş metinlerin oğrencilerin başarı ortalamasını yaklaşık 6 puan artırdığını vurgulamıştır. Bu çalışmanın deneysel tasarımı Türkçenin oğretimi için yapılan araştırmalardan farklı olduğu için doğrudan karşılaştırmak olanaklı olmasa da yalınlaştırmanın okuduğunu anlamayı olumlu etkilemesi bakımından Türkiye bağlamındaki çalışmalarla uyumlu sonuçlar ortaya koyduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, bilgilendirici metinlerde yalınlaştırmanın hem genel anlama hem de bilgiyi anımsama düzeyinde etkili olduğu ve TYD oğrencileri için yalınlaştırmanın etkili bir teknik olarak öne çıktığı, bu çalışmanın somut bulgularıyla desteklenmiştir. Çıkarım düzeyinde anlamının ise metin de-

ğiştirim tekniklerine göre değişmemesi, çıkarım düzeyi için yeni deneysel tasarımların yapılmasını ve genişletmenin etkisinin araştırılmasını güdülemektedir.

Araştırmanın sonuçları alanyazınıyla karşılaştırılarak değerlendirildiğinde, farklı değiştirim türlerinin tekil olarak değil, hedef beceriye göre stratejik biçimde seçilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda, metin türü farkı ve öğrenen özellikleri gibi etkenlerin metin değiştirim tekniklerinin etkisini belirlemede ayırt edici rol oynayabileceği öngörülmektedir.

Sınırlılıklar ve Gelecek Araştırmalar İçin Öneriler

Bu araştırma, bilgilendirici bir metnin farklı sürümleriyle gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar yalnızca bilgilendirici metin türüyle sınırlıdır. İleri araştırmalarda anlatı ve tartışma gibi farklı metin türleriyle karşılaştırmalı çözümlenmeler yapılması önerilmektedir.

Ölçme araçları çoktan seçmeli sorulardan oluşmuş ve ölçme tek oturumda yapılmıştır. Süreç odaklı değerlendirmeler farklı bulgular sağlayabilir. Sonraki araştırmalarda değerlendirme süreci buna göre tasarlanabilir.

Çıkarım düzeyinde anlamadan elde edilen bulgular, örneklem büyüklüğü veya ölçme duyarlılığı açısından sınırlı olabilir. Gelecekte yapılacak çalışmalarda, çıkarım düzeyine yönelik sorular farklı bir bakış açısıyla hazırlanabilir.

Bu çalışma Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğrenen B2 düzeyindeki öğrencilerle yürütülmüştür. İleri araştırmalarda öğrenci yeterlik düzeyine göre farklı çalışma gruplarında değiştirim tekniklerinin etkisi daha ayrıntılı incelenebilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Çalışma, YÖK Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesine uygun biçimde yürütülmüş; etik dışı herhangi bir uygulama gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Bu çalışma, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulunun 27.02.2025 tarihli 2025/02 sayılı toplantısında, 2025/85 protokol numarası ile alınan onay kararı doğrultusunda yürütülmüştür.

- [8] Chaudron, C. (1983). Simplification of input: Topic reinstatements and their effects on L2 learners' recognition and recall. *TESOL Quarterly*, 17(3), 437-458 <https://doi.org/10.2307/3586257>
- [9] Chung, H. J. (1995). *Effects of elaborative modification on second language reading comprehension and incidental vocabulary learning* [MA Theses]. University of Hawai'i at Manoa.
- [10] Crossley, S. A., McNamara, D. S., Louwrese, M. M., & McCarthy, P. M. (2007). A linguistic analysis of simplified and authentic texts. *The Modern Language Journal*, 91(1), 15-30. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00507.x>
- [11] Crossley, S. A., & McNamara, D. S. (2016). Text-based recall and extra-textual generations resulting from simplified and authentic texts. *Reading in a Foreign Language*, 28(1), 01-19. <https://doi.org/10125/66713>
- [12] Crossley, S. A., Yang, H. S., & McNamara, D. S. (2014). What's so simple about simplified texts? A computational and psycholinguistic investigation of text comprehension and text processing. *Reading in a Foreign Language*, 26(1), 92-113. <https://doi.org/10125/66686>
- [13] Çetinkaya, G. ve Uzun, L. (2010). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik özellikleri. H. Ülper (Ed.), *Türkçe ders kitabı çözümleri* (ss.141-155). Pegem A. Yayınları.
- [14] Davies, A. (2007). *An introduction to applied linguistics: From practice to theory*. Edinburgh University Press
- [15] Ellis, R. (1993). Naturally Simplified Input, Comprehension, and Second Language Acquisition. In M.L. Tickoo (Ed.), *Simplification: Theory and application* (pp. 53-68). SEAMEO Regional Language Centre
- [16] Güdek, G. ve Göçen, G. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde metin değiştirimi: Mustafa Kutlu'nun "Hayat Güzeldir" hikâyesi örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, Ö10, 265-295. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1011415>
- [17] Gür, Ç. (2024). Mavisel Yener'in "Tırtıl Teyze" öyküsünün Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi A2 düzeyine uyarlanması, okuma hızı ve kavranabilirliği. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 18(47), 1-19. <https://doi.org/10.29329/mjer.2024.660.1>
- [18] Honeyfield, J. (1977). Simplification. *TESOL Quarterly*, 11(4), 431-440.

- [19] Kaya, M. ve Avşar, A. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metin sadeleştirme üzerine yapılan çalışmalar üzerine bir inceleme. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(2), 476-492. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.1135541>
- [20] Keshavarz, M. H., Atai, M. R., & Ahmadi, H. (2007). Content schemata, linguistic simplification, and EFL readers' comprehension and recall. *Reading in a Foreign Language*, 19(1), 19-33.
- [21] Keshavarz M. H., & Mobarra, M. K. (2003). The effects of simplification and elaboration on reading comprehension of Iranian EFL learners. *IJAL*, 6(1), 101-117.
- [22] Kim, Y. (2006). Effects of input elaboration on vocabulary acquisition through reading by Korean learners of English as a foreign language. *TESOL Quarterly*, 40(2), 341-373. <https://doi.org/10.2307/40264526>
- [23] Kong, D. K. (2017). Effects of text elaboration on Korean language learners. *The Journal of Asia TEFL*, 14(4), 636-650. <https://doi.org/10.18823/asiatefl.2017.14.4.6.636>
- [24] Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon.
- [25] Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.
- [26] Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468). Academic Press.
- [27] Long, M. H., & Ross, S. (1993). Modifications that preserve language and meaning. In M. L. Tickoo (Ed.), *Simplification: Theory and application* (pp. 29-52). SEAMEO Regional Language Centre.
- [28] Lotherington-Woloszyn, H. (1993). Do simplified texts simplify language comprehension for ESL learners? <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED371583>.
- [29] Marefat, F., & Moradian, M. R. (2008). Effects of lexical elaborative devices on second language vocabulary acquisition: Evidence from reading. *Teaching English Language*, 2(6), 101-124.
- [30] Mousavi, M. A. (2011). Effects of input modification: simplification and elaboration on reading comprehension of EFL learners. *International*

Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 8(8), 35-56.

[31] O'Donnell, M. E. (2009). Finding middle ground in second language reading: Pedagogic modifications that increase comprehensibility and vocabulary acquisition while preserving authentic text features. *The Modern Language Journal*, 93(4), 512–533. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00928.x>

[32] Oh, S. Y. (2001). Two types of input modification and EFL reading comprehension: Simplification versus elaboration. *TESOL Quarterly*, 35(1), 69–96. <https://doi.org/10.2307/3587860>

[33] Özdemir, S. ve Eroğlu, E. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yapılan metin uyarlama çalışmalarının betimsel analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 11(4), 1613-1631.

[34] Parker, K., & Chaudron, C. (1987). The effects of linguistic simplifications and elaborative modifications on L2 comprehension. *University of Hawai'i Working Papers in ESL*, 6(2), 107–133.

[35] Ross, S., Long, M. H., & Yano, Y. (1991). Simplification or elaboration? The effects of two types of text modifications on foreign language reading comprehension. *University of Hawai'i Working Papers in ESL*, 10(2), 1-32.

[36] Sandom, M. (2013). *Investigation into the efficacy of text modification: What type of text do learners of Japanese authenticate?* [Doctoral dissertation]. Victoria University of Wellington.

[37] Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning, *Applied Linguistics*, 11(2), 129–158, <https://doi.org/10.1093/applin/11.2.129>

[38] Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.

[39] Tsang, W. K. (1987). Text modifications in ESL reading comprehension. *RELC Journal*, 18(2), 31–44. <https://doi.org/10.1177/003368828701800203>

[40] Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford University Press.

[41] Yano, Y., Long, M. H., & Ross, S. (1994). The effects of simplified

and elaborated texts on foreign language reading comprehension. *Language Learning*, 44(2), 189–219. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01100.x>

[42] Zi, Y. (2021). An evaluation of the approaches to text modification used by lower secondary CLIL teachers in Finland. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 14(2), 235-262. <https://doi.org/10.5294/laclil.2021.14.2.3>

Extended Abstract

This study aims to experimentally examine the effects of linguistic modification in reading texts on learners' reading comprehension within the context of teaching Turkish as a foreign or second language. Instructional materials designed for learners of Turkish often feature adapted rather than original texts, modified to better align with learners' proficiency levels. These modifications are typically carried out through either simplification or elaboration. Simplification involves reducing linguistic complexity by using shorter sentences, more frequent vocabulary, and simpler syntactic structures. In contrast, elaboration enhances comprehension by adding explanatory expressions, synonymous reformulations, and contextual support. Although both techniques are widely used, empirical research on their effectiveness is scarce in Turkish, while findings from other languages remain inconclusive and sometimes contradictory. The lack of comparative experimental studies in teaching Turkish as a foreign language (TFL) underscores the need for further research and serves as the primary motivation for the present study.

The study adopted an experimental design, utilizing three versions of the exact expository text on the topic of "healthy nutrition": an authentic version (used as the original, OV), a simplified version (SV), and an elaborated version (EV). The sample consisted of 156 B2-level learners of Turkish. Participants were randomly assigned to one of the three groups, each reading only one version of the text. All participants subsequently completed the same reading comprehension test, which was designed to assess three dimensions of comprehension: global understanding, recognition, and inference. Before the main procedure, a pre-test was administered to ensure that the groups were statistically equivalent in terms of reading comprehension. The absence of significant differences among the groups supported the validity of the subsequent experimental comparisons.

During the material development phase, the readability of the texts was evaluated using the formulas proposed by Ateşman (1997) and Çetinkaya-Uzun (2010). Additionally, feedback from language teaching experts was obtained to ensure that each version was appropriately aligned with the target proficiency level. The analysis revealed that the simplified version (SV) had the highest readability score, attributed to its use of short sentences and high-frequency vocabulary. Although the elaborated version (EV) had the highest word count, it remained accessible by including definitions, paraphrasing, and contextual elaborations. By contrast, the original version (OV) featured more complex syntax and lower-frequency vocabulary.

The data were analyzed after verifying the assumptions of normality and homogeneity of variance. Depending on the results of these assumption checks, appropriate statistical tests were conducted, including one-way ANOVA, Welch's test, and Kruskal-Wallis tests. The results showed that the SV group obtained the highest mean scores in overall reading comprehension. The difference between the SV and OV groups was statistically significant. The EV group also outperformed the OV group, with a statistically significant difference, though the difference between the SV and EV groups was not statistically significant.

In the recognition, a similar pattern emerged. The SV group achieved the highest scores, followed by the EV group, while the OV group demonstrated the lowest performance. The difference between SV and OV was again statistically significant, suggesting that simplification facilitates easier access to explicit content and supports retention.

For inference questions, no statistically significant differences were observed between the groups. However, mean rank comparisons revealed that the OV group also performed the lowest in this dimension. This finding suggests that inference-making—an advanced cognitive skill—may not benefit sufficiently from linguistic simplification alone. Instead, it may require additional contextual support, which elaborated texts are designed to provide. While the elaborated version yielded higher mean scores than the original, the effect was not strong enough to reach statistical significance, possibly due to measurement sensitivity or sample size limitations. The findings of this study are broadly consistent with international research that emphasizes the benefits of text modification in language learning. The

current study reinforces the argument that both simplification and elaboration can effectively increase textual accessibility for TFL learners. Overall, the findings demonstrate that simplification significantly improves comprehension in both global understanding and information recall, while elaboration offers more moderate benefits. Inference-level comprehension, however, remains a complex skill that may require more than surface-level text modifications. Future research should consider incorporating more sensitive instruments and longitudinal or multi-session designs to capture effects on inferential comprehension better.

Limitations of the current study include its focus on a single genre (expository/informative), a single proficiency level (B2), and a single data collection session using only multiple-choice test items. Further studies should explore diverse text types, broader proficiency levels, and alternative assessment methods to understand better how text modification affects different dimensions of comprehension in second language contexts.

Dil Öğretiminde Metin Odaklı Yaklaşımla Hazırlanan Materyallere Yönelik Öğrenci Görüşleri¹

Serkan DEMİREL²

Öz

Bu çalışma; metin odaklı yaklaşımla hazırlanan materyallerin dil öğretimindeki etkisini, metin seçiminde kullanılan ölçütlerin kullanılabilirliğini, uygulama dersiyle yaklaşım-uygulama arasında olası boşlukları tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada, konuşma ve yazma becerilerine yönelik metin odaklı yaklaşım aşamalarına göre altı dil öğretim materyali tasarlanmıştır. B2 düzeyinde 21 öğrenciye 6 hafta boyunca metin odaklı yaklaşım materyalleriyle ders anlatımı yapılmıştır. Araştırma modeli olarak nitel araştırmalardan durum çalışması modeli kullanılmış, veriler yarı yapılandırılmış formla toplanmıştır. Toplanan nitel veriler, içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiş; veriler kodlara ve kategorilere ayrılmıştır. Metin odaklı yaklaşım materyallerinin konuşma ve yazma becerilerini geliştirmeye, işlenen derslerin olumlu ve geliştirilmesi gereken yönlerine, Türkçe derslerinde bu materyallerin kullanılması gerekliliğine yönelik görüşler alınmış, oluşturulan kodlara ilişkin öğrenci görüşlerinden örnekler verilmiştir. Bulgular; materyallerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin üretimsel dil becerilerini geliştirmede katkı sağladığını, konuşma ve yazma etkinlikleriyle seçilen metinlerle işlenen konuların ders sürecinde önemli rol oynadığını göstermiştir. Ayrıca materyallerin dil öğretiminde kullanılabileceği, dil öğretimi için metinlerin seçiminde Tomlinson'un belirlediği ölçütlerden yararlanılabileceği sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçları tartışılarak alan yazınına bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Dil öğretimi, konuşma ve yazma becerisi, materyal hazırlama, metin seçimi, metin odaklı yaklaşım.

¹ Bu çalışma, Prof. Dr. Nezir Temur danışmanlığında "Yabancılar Türkçe Öğretimde Metin Odaklı Yaklaşımla Hazırlanan Materyallerin Üretimsel Dil Becerilerine Etkisi" başlıklı doktora tezi kapsamında yazar tarafından hazırlanmıştır.

² Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, muallimserkan@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-5039-0372

Kaynak gösterme: Demirel, S. (2026). Dil öğretiminde metin odaklı yaklaşımla hazırlanan materyallere yönelik öğrenci görüşleri. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 11(1), 235-266.

Geliş tarihi: 25.04.2025 – Kabul tarihi: 11.02.2026

Doi:10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v011i1008

Learners' Views on Materials Prepared According to the Text-Driven Approach in Language Teaching

Abstract

This study aimed to determine the effect of materials prepared with a text-driven approach on language teaching, the usability of the criteria used in text selection, and the potential gaps between the theoretical approach and classroom practice. For this purpose, in this research, 6 language teaching materials were designed according to the stages of the text-driven approach to speaking and writing skills. For six weeks, 21 B2-level learners were taught using materials developed through the text-driven approach. In this study, a case study model from qualitative research was used. Data were collected using semi-structured interview forms at the end of the implementation process. The collected qualitative data were analyzed with the content analysis technique. The data were divided into categories and codes. Learner opinions were taken developing speaking and writing skills, positive and negative aspects of the lessons, and using these materials in Turkish lessons. Examples of learner opinions were given for the codes created. The findings are discussed, and recommendations for further research are presented. According to the findings, the materials had a positive effect on the productive language skills of those learning Turkish as a foreign language. Speaking and writing activities and the topics covered with the selected texts have an important place in the course process. In addition, it was concluded that the materials prepared with a text-driven approach can be used in language teaching and the criteria determined by Tomlinson can be used in the selection of texts.

Keywords: *Language teaching, material preparation, speaking and writing skills, text-driven approach, text selection.*

Giriş

Başarılı dil öğretimi; başarılı yöntem, yaklaşım ve tekniklerle yapılabilir. Dil öğretiminde kullanılan yaklaşım ve yöntemler, Richard ve Rodgers (1986; 2001; 2014) tarafından açıklanmış; bunlardan metin temelli öğretim, ayrı bir yaklaşım olarak Richard ve Rodgers'ın (2001; 2014) çalışmasında yer almıştır. Metnin, bağımsız bölüm olarak dil öğretim yaklaşımlarında yer alması, metinle dil öğretiminin önemini ortaya koymaktadır. Dil öğretiminde metni esas alan yaklaşım ve yöntemler; metin temelli öğretim (text-based instruction-TBI), tür odaklı yaklaşım (genre-based approach-GBA), metinle öğrenme (learning with text), metin odaklı yaklaşım (text-driven approach-TDA) olarak adlandırılmaktadır.

Feez'e göre metin temelli öğretimde (text-based instruction-TBI) seçilen metinlerle odaklanılan dil yapılarının öğretimi, metinlerin kullanım bağlamlarını öğrenme, metinler aracılığıyla dil becerilerinin bütüncül olarak geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Dil öğreticisinin yönlendirici, rehber konumunda olması, öğreticinin öğrencileri cesaretlendirerek derse katılmalarının sağlanması yaklaşımın uygulanması açısından önemlidir (akt. Richard ve Rodgers, 2014: 200).

Yaylı ve Yaylı (2014: 145), tür odaklı yabancı dil öğretiminin pek çok açıdan çoklu okuryazarlık eğitimiyle benzerlik gösterdiğini belirterek çeşitli yazma ve konuşma türlerinin derslerde kullanılmasının iletişim uygulamaları açısından önemli olduğunu belirtmiş; Feez ve Joyce (1998), tür odaklı yaklaşım dil öğreniminin öğretmen ve öğrenci arasındaki iş birlikçi çabanın sonucu olduğunu ifade etmiştir.

Metinle öğrenmede; metindeki bilgileri ve dil bilgisi kurallarını aktarma yerine öğrencinin dil becerilerini geliştirecek görev ve etkinliklere ağırlık verilmekte, öğrenci ve öğrencinin zihni merkeze alınmakta, çeşitli etkinlik ve projelerle dil becerileri geliştirilmeye çalışılmaktadır (Güneş, 2013: 624).

Metin odaklı yaklaşım, öğrencilerin yazılı ve/veya sözlü metinlerle etkileşime geçmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu yaklaşım; öğrencilerin bireysel cevap vermesini, düşünmesini, iletişim kurmasını, yaratıcı yazma ve dil farkındalık etkinlikleriyle metinle etkileşime geçmesini sağlamaktadır. Başka metinlerle bu etkileşim desteklenmektedir (Tomlinson, 2020b: 23). Dil öğretimi genellikle dil öğretim setleri ve ders materyalleriyle yapılmaktadır. Dil öğretim materyalleri, belirli yaklaşım ve yöntemlerle öğretim

programına uygun hazırlanmalıdır. Belirli bir yaklaşıma göre hazırlanmayan ders materyallerinin kuramsal alt yapısı zayıf kalacağı gibi uygulama alanı yetersiz olan kuramlar da işlevsiz kalacaktır. Yener (2018: 112), yapılan araştırmalarda kuram kullanmamanın araştırmacının kılavuz olmadan hareket etmesine neden olacağını ifade etmiştir. Bununla beraber Tomlinson'a (2020a) göre kuram ve uygulamalar arasında boşluklar bulunmaktadır. Bu boşlukları Tomlinson (2020a: 2); uygulamalara yönelik zorluklar, kuramın yazıldığı dil, kuramlarda kalabalık sınıflara ve ders saatlerine dikkat edilmemesi; kuram, materyal hazırlayıcıları ve materyal kullanıcıları arasındaki farklı görüşler, kuramların getirdiği yeniliklerin öğreticilere ve materyal hazırlayıcılara cazip gelmemesi olarak açıklamıştır.

Materyal geliştirme alanında önemli çalışmaları olan Tomlinson (2011: 8-23), dil öğretimi için materyal hazırlamada dikkat edilmesi gereken bazı ilkeler açıklamıştır. Ayrıca araştırma kapsamında olan yazma becerilerini geliştirmeye yönelik materyal hazırlamada Hyland'in (2013: 392-93) ilkeleri, yine üretimsel dil becerilerinden konuşma becerisini geliştirmeye yönelik materyal hazırlamada Bao'un (2013: 413-416) açıkladığı ilkeler de bulunmaktadır.

Araştırma konusu olan dil öğretiminde materyal geliştirmek amacıyla kullanılan metin odaklı yaklaşım Tomlinson (2020b) tarafından geliştirilmiştir. Bu yaklaşımda ilk olarak materyallerde kullanılacak metinler seçilmekte, bu metinlerden metin havuzu oluşturulmaktadır. Daha sonra metin odaklı yaklaşım aşamalarına göre materyaller tasarlanmaktadır.

Metin odaklı yaklaşımla materyal hazırlamanın en önemli bölümlerinden biri, materyalde kullanılacak metinlerin seçimidir. Tomlinson'un (2013: 101) metin seçiminde önerdiği ölçütler derlenerek Tablo 4 oluşturulmuştur. Buna göre yazılı ve sözlü metinler, etkileşim içermelidir. Etkileşim içeren metinler; okuyucunun ve dinleyicinin duygu, görüş, sezgilerini harekete geçirmekte, onların iç konuşma ve görsel canlandırma (zihinsel imgeleme) yapmasını sağlamaktadır. Öğrencilerin ilgisini çeken metinlerle yapılan dil öğretimi daha etkili olmaktadır (Tomlinson, 2013).

Metin havuzu oluşturulduktan sonra materyaller tasarlanmaya başlanmaktadır. Yöntem bölümünde bir materyalin tasarlanma süreci detaylı anlatılmıştır. Tomlinson'a (2020b: 24) göre metin odaklı yaklaşımla bir ders materyalinin hazırlanmasında altı aşama bulunmaktadır. Bu aşamalar sırasıyla hazır bulunma etkinlikleri, başlangıç yanıtlayıcı etkinlikleri,

aldı yanıtlama etkinlikleri, geliştirme etkinliği 1, girdi yanıtlama etkinliği, geliştirme etkinliği 2'dir.

Hazır bulunma etkinliklerinde; öğrencilerin doğru cevap vermelerinden ziyade, metinle bilişsel, duyuşsal ve kişisel bağ kurmaları, iç konuşma yapmaları, düşünmeleri, görselleştirmeleri amaçlanmalıdır (Tomlinson, 2013: 103).

Başlangıç yanıtlama etkinlikleri, öğrencilerin metni okurken veya dinlerken görsel canlandırma yapmalarına yardımcı olmalıdır. Bu bölüm; kişisel katılımlarına yardımcı olan, karmaşık olmayan ve metni kesintiye uğratmayan etkinlikler içermelidir (Tomlinson, 2013: 103). Başlangıç yanıtlama etkinliklerinde temel amaç, öğrencilerin dil becerilerini kullanmalarıdır. Öğrencilerden görsel canlandırmaya devam etmeleri, metinle ilgili bazı tahminler yapmaları, iç konuşma yapmaları ve okurken soru sormaları istenir (Loi ve Thanh, 2022: 5).

Aldı yanıtlama etkinliklerinde; öğrencilerden metinde söylenenleri veya yapıları düşünmeleri, duygularını ve görüşlerini ifade etmeleri, hatırladıklarını görselleştirmeleri, resim yapmaları veya taklit etmeleri, metni özetlemeleri veya metinden arkadaşlarına soru sormaları istenebilir (Tomlinson, 2013: 105).

Geliştirme etkinliği 1'de, öğrencilerin dili anlamlı şekilde kullanmaları amacıyla hazırlanan görevler yer almaktadır. Görevler, bireysel yapılabileceği gibi grup olarak da yapılabilir. Metnin devamını getirme, metnin sonunu farklı şekilde bitirme, metni değerlendirme, metnin bazı yerlerini değiştirme bu bölümde kullanılacak başlıca görevlerdendir (Tomlinson, 2013: 105).

Tomlinson (2013), girdi yanıtlama etkinliğinde öğrencilerle metin arasında bağ kuran, öğrencilere metnin amaçları ve dili hakkında farkındalık oluşturmayı hedefleyen yorumlama ve farkındalık görevlerinin bulunduğunu ifade etmiştir.

Yorumlama görevlerinde, öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri geliştirilip onların metinle derin bağ kurmaları amaçlanır. Farkındalık görevlerinde metnin öne çıkan yönleriyle ilgili olarak öğrencilere farkındalık kazandırmak hedeflenir. Metnin belirli bir özelliğinin araştırılması, bu özelliklerin başka metinlerle karşılaştırılması farkındalık görevlerindedir (Tomlinson, 2013: 105-106).

Son aşama olan geliştirme etkinliği 2'yi materyal hazırlayıcılar ve öğretmenler, geliştirme etkinliği 1 aşamasındaki ilkelere dikkat ederek bu etkinliği tasarlayabilir. Bu etkinlik, ihtiyaç olması durumunda hazırlanır.

Alan yazını incelediğinde metin odaklı yaklaşımla (text-driven approach) ilgili yurt dışında bazı çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmaların bazılarında (Alhazmi, 2022; Cardona, Rico ve Sarmiento, 2015; Harper, 2019) metin odaklı yaklaşım materyallerinin kültürel farkındalık ve kültürler arası iletişim etkisine odaklanılmıştır. Materyallerin dil becerilerini geliştirmeye yönelik araştırmalar da yer almaktadır. Ayrıca alan yazınında konuşma (Esalati ve Rahmanpanah, 2020) ve okuma becerisini geliştirmeye yönelik (Loi ve Thanh, 2022) çalışmalar da yer almaktadır. Metin odaklı yaklaşım ilkelerine göre materyal geliştirme süreçleriyle ilgili (Park, 2013; Al-Mousawi, 2020) çalışma alan yazınında bulunmaktadır. Ancak araştırmalar, metin odaklı yaklaşımla hazırlanan materyallerin sadece bir dil becerisini geliştirmesiyle sınırlı kaldığını göstermektedir. Birden fazla dil becerisini geliştirmeye yönelik metin odaklı yaklaşımla hazırlanan kapsamlı materyallere ve bu materyallerin etkililiğine yönelik öğrenci görüşlerine gereksinim duyulmaktadır. Ayrıca araştırmalarda materyal hazırlama süreçleri anlatılmış fakat materyallerde kullanılacak metinlerin seçilme süreçlerine detaylı şekilde değinilmemiştir.

Bu çalışmanın amacı, Tomlinson'un (2020b) metin odaklı yaklaşım ilkelerine göre hazırlanan materyallerin dil öğretiminde ne kadar etkili olduğunun araştırılmasıdır. Materyallerdeki metinlerin seçilmesinde, Tomlinson'un (2013: 101) önerdiği ölçütler kullanılmıştır. Metin seçiminde alan yazınında farklı bir yöntem kullanılarak bu yöntemin etkililiği incelenmiştir. Metin odaklı yaklaşım (text-driven approach) araştırmaları bir dil becerisiyle sınırlıyken bu çalışmada; konuşma ve yazma becerisine odaklanılmış, materyallere yönelik öğrencilerden görüşler alınarak yaklaşım-uygulama arasındaki olası boşluklar belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca metin odaklı yaklaşım ilkelerine göre materyal tasarımı anlatıldığı için dil öğretimine yönelik materyal hazırlayıcılara da katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda, aşağıdaki soruya cevap aranmıştır:

1. Dil öğretiminde metin odaklı yaklaşımla hazırlanan materyallere yönelik öğrencilerin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Yin' e göre “Durum çalışması ise güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan görgül bir araştırma yöntemidir” (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2018: 289).

Bu çalışmada, bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Yin'e göre bütüncül tek durum deseni, ortada iyi formüle edilmiş bir kuramın desteklenmesi ya da çürütülmesi amacıyla kullanılabilir. Bütüncül tek durumu deseninde kişi, okul, kurum, program gibi tek analiz birimi bulunmaktadır (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2018: 300). Bu çalışmada, metin odaklı yaklaşım materyallerinin etkililiği araştırılmıştır. Bunun için materyaller tasarlanmış ve bu materyallerle ders anlatımı yapılmıştır. Metinlerin seçiminde Tomlinson'un (2013: 101) belirlediği ölçütler kullanılmıştır. Dil öğretiminde metin odaklı yaklaşımla hazırlanan materyallerin ve metinlerin seçiminde kullanılan ölçütlerin ne kadar etkili olduğunun tespit edilebilmesi için bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Sakarya Üniversitesi Türk Dili Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezinde (TÖMER) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma gruplarının seçilmesinde, amaçsal örneklemeden ölçüt örnekleme ve kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemi, “Önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da önceden hazırlanmış ölçüt listesi kullanılabilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 122). Katılımcı öğrencilerin B2 düzeyinde olması, araştırmacının ölçütüdür. Araştırmada, metin odaklı yaklaşımla hazırlanan materyallere ilişkin görüşmelerin B2 düzeyindeki öğrencilerle yapılması mümkündür. Bu nedenle bu araştırma için B2 düzeyindeki sınıflar, uygun örnekleme oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan diğer örnekleme yöntemi, kolay ulaşılabilir durum örneklemesidir. Bu örnekleme yönteminde araştırmacıya yakın ve erişilmesi kolay olan bir durum seçildiğinden bu yöntem araştırmacıya hız ve pratiklik kazandırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 123). Sakarya Üniversitesi TÖMER'deki örneklemin araştırmacının görev

yaptığı yere yakın olmasından dolayı bu örnekleme kullanılmıştır. Tablo 1’de uygulama dersine katılan öğrencilerin sayısı ve cinsiyet bilgilerine yer verilmiştir.

Tablo 1. *Öğrencilerin cinsiyet dağılımları*

	Kadın	%	Erkek	%	Toplam
Öğrenci Sayısı	9	42,9%	12	57,1%	21

Tablo 1’e göre öğrenci grubu 9 (%42,9) kadın; 12 (%57,1) erkek toplamda 21 katılımcıdan oluşmaktadır. Öğrencilerin ülkelerine göre dağılımı Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. *Öğrencilerinin ülkelerine göre dağılımı*

Öğrencilerin Ülkeleri	Öğrenci Sayısı
Afganistan	1
Endonezya	4
Filistin	2
Irak	1
Kazakistan	1
Pakistan	3
Suriye	5
Ürdün	2
Yemen	2
Toplam	21

Tablo 2’ye göre öğrenci grubu en fazla Suriye’den gelen (n=5) öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrenci grubunda dokuz ülkeden katılımcı bulunmaktadır. Öğrencilerin ana dili dağılımına ilişkin bilgiler, Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. *Öğrencilerin ana dili dağılımına ilişkin bilgiler*

Öğrencilerin Ana Dilleri	Öğrenci Sayısı
Arapça	12
Endonezce	4
Özbekçe	1
Peştuca	1
Rusça	1
Urduca	2
Toplam	21

Öğrenici grubunda en fazla ana dili Arapça olan öğrenici bulunmakta, ikinci sırada ana dili Endonezce olan öğrenciler yer almaktadır. Özbekçe, Peştuca, Rusça en az konuşulan dillerdir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Görüşmede, araştırma kapsamında cevap aranan sorular için araştırma kapsamındaki kişilerden veri toplanır (Büyüköztürk vd., 2012: 150). Araştırmacı tarafından taslak olarak hazırlanan form, yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanında çalışmaları olan doktor öğretim üyesinin görüşüne sunulmuş ve uzmanın önerileri doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme formuna son şekli verilmiştir. Formda toplam beş soru yer almaktadır. Hazırlanan materyaller üretimsel dil becerilerine yönelik etkinlikler içerdiği için yarı yapılandırılmış formda, konuşma ve yazma becerilerine yönelik iki soru bulunmaktadır. Ayrıca materyallerle işlenen derslerin hem olumlu hem de geliştirilmesi gereken yönlerine ilişkin iki soru sorulmuş, bu sorularla materyallerin geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Materyallerin Türkçe derslerinde kullanılmasına yönelik soruyla materyallerin dil öğretiminde kullanılmasının ne kadar gerekli olduğu tespit edilmek istenmiştir. Materyallerle altı haftalık uygulama süreci tamamlandıktan sonra yarı yapılandırılmış görüşme formuyla nitel veri toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel verileri, içerik analizi tekniğiyle incelenmiştir. “İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayacağı bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 242). Yarı yapılandırılmış görüşmeye katılan öğrencilere Ö1, Ö2, Ö3 gibi ayrı ayrı kod verilmiştir. Öğrenici görüşlerinden örnekler verilirken bu kodlar kullanılmıştır.

İçerik analizi verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması olmak üzere 4 aşamada gerçekleştirilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 243). Verilerin kodlanma sürecinde, konu alanı iki uzman yer almıştır. Formdaki cevaplar uzmanlar tarafından incelendikten sonra kısaltılarak kodlar çıkarılmış, bu kodlardan kategoriler (temalar) elde etmiştir. Boşta kalan herhangi bir veri olmamıştır. Kodlara ait örnek öğrenici görüşleri, ilgili bölümde yazılmış-

tır. Araştırmadaki 5 soruya ait toplam 12 kategori, 28 kod bulunmaktadır. Kodların uyumu ve kodlayıcılar arası uzlaşma için Miles ve Huberman'ın (1994: 64) [uzlaşılan temalar / (uzlaşılan + uzlaşılmayan temalar)]x100 formülü kullanılmış, uzlaşma sağlanamayan kodlar veri setinden çıkarılmıştır. Kodlayıcılar arası görüş birliği yüzdesi, bu çalışmada 0,90 çıkmıştır. Miles ve Huberman'e (1994) göre kodlayıcılar arası güvenilirlik %80'den büyük ve mümkün olduğunca %90'a yakın olmalıdır.

Metin Odaklı Yaklaşım Göre Metin Seçimi

Metin odaklı yaklaşım materyallerin en önemli aşaması, derste kullanılacak metinlerin seçilmesidir. Tomlinson (2013: 101), metinlerin seçiminde 12 ölçüt bulunduğunu, metinlerin her ölçütten en az 4 ya da 5 puan alması gerektiğini belirtmiştir. Herhangi bir ölçütten 4 puanın altında (yani 1, 2, 3 puan) alan metinlerin, metin arşivine alınmasını önermemektedir. Araştırmacının metin seçiminde önerdiği ölçütlerden uyarlanarak Tablo 4 oluşturulmuştur.

Tablo 4. *Metin seçiminde Tomlinson'un önerdiği ölçütler**

	1p.	2p.	3p.	4p.	5p.
1-	Metin, bilişsel ve duyuşsal olarak ilgimi çekiyor mu?				
2-	Hedef öğrencilerin çoğunun metinle bilişsel ve etkili bağlantı kurma ihtimali var mı?				
3-	Hedef öğrenciler, metni kendi yaşamlarıyla ilişkilendirebilecekler mi?				
4-	Hedef öğrencilerin metinle kendi dünya bilgileri arasında bağ kurma ihtimali var mı?				
5-	Metinde hedef öğrencilerin çoğu için çok boyutlu zihinsel temsil var mı?				
6-	Metin, hedef öğrencilerin farklı kişisel tepki vermesini sağlıyor mu?				
7-	Metnin dil seviyesi, hedef öğrenciler için uygun mu?				
8-	Metnin bilişsel seviyesi, hedef öğrenciler için uygun mu?				
9-	Metnin duygusal seviyesi, hedef öğrencinin yaşına ve olgunluğuna uygun mu?				
10-	Metnin öğrencilerin kişisel gelişimine katkıda bulunma ihtimali var mı?				

- 11- Metin, öğrencilerin çeşitli metin türlerine (örneğin; kısa öyküler, şiirler, romanlar, şarkılar, gazete makaleleri, broşürler, reklamlar vb.) maruz kalmasına katkıda bulunuyor mu?
- 12- Metin, öğrencilerin çeşitli metin tipine (örneğin; anlatı, betimleme, ikna, bilgi, gerekçelendirme vb.) maruz kalmasına katkıda bulunuyor mu?

*Tomlinson, B. (2013). Developing materials for language teaching. B. Tomlinson (Ed.), *Developing principled frameworks for materials development* (s. 95-118) içinde. Bloomsbury kaynağındaki bilgilerle hazırlanmıştır.

Sakarya Üniversitesi TÖMER’de okutulan *Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı B2*’de bulunan on sekiz okuma ve on sekiz dinleme metni, araştırmacı tarafından incelenmiş; her metin on iki ölçüte göre puanlanmıştır. Puanlama neticesinde metin havuzuna seçilen metinler, dil öğretiminde metin seçimi dersi veren alan uzmanıyla inceleyerek metinlerle ilgili görüş alınmıştır. Puanlama neticesinde on dört metin, havuza alınmıştır. Bunlardan dokuzu, okuma; beşi dinleme metnidir. Metin arşivine alınan on dört metnin tamamı uygulama için kullanılmamıştır. Sakarya Üniversitesi TÖMER’de uygulama süreci altı hafta olduğu için her hafta için bir metin belirlenip materyal hazırlanmıştır. Kullanılacak metinler, Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. *Uygulamada kullanılacak metinler*

Ünite	Okuma/Dinleme	Kod	Metnin Adı	Metin türü
1. Ünite	1. Okuma Metni	1.1.	Turizmde Çekyat Yöntemi	Bilgilendirici
2. Ünite	3. Dinleme Metni	2.3.D.	Ulaşım Sektöründeki Farklı Olanaklar	Bilgilendirici
3. Ünite	1. Dinleme Metni	3.1.D	Geçmişten Günümüze Moda	Bilgilendirici
3. Ünite	2. Okuma Metni	3.2.	Nasıl Besleniyoruz?	Bilgilendirici
4. Ünite	2. Okuma Metni	4.2.	Hayatta Olmama Rağmen Resmen Ölüyüm	Bilgilendirici
6. Ünite	3. Okuma Metni	6.3.	Geçmişten Günümüze Para	Bilgilendirici

Metinlerin dördü, okuma; ikisi dinleme metni olup tamamı bilgilendiricidir. Metin havuzuna alınan metinler, ölçütlerin tamamından dört ve üzeri puan almıştır. Bir metnin alabileceği en yüksek puan 60’tır. Metinlerin aldığı puanlar şöyledir: “Turizmde Çekyat Yöntemi”, 59; “Ulaşım Sektöründe Farklı Olanaklar”, 60; “Geçmişten Günümüze Moda”, 60; “Nasıl

Besleniyoruz?”, 59; “Hayatta Olmama Rağmen Resmen Ölüyüm”, 59; “Geçmişten Günümüze Para”, 60 puandır.

Metin Odaklı Yaklaşım Göre Materyal Hazırlama

Metin seçimleri tamamlandıktan sonra ders materyalinin hazırlama süreçleri Tomlinson’un (2020b) belirlediği altı aşamaya göre yapılmıştır. Bu aşamalar; hazır bulunma etkinlikleri, başlangıç yanıtlama etkinlikleri, aldı yanıtlama etkinlikleri, geliştirme etkinliği 1, girdi yanıtlama etkinliği, geliştirme etkinliği 2’dir. Bu kapsamda *Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı B2*’deki (Bölükbaş vd., 2021) “Ulaşım Sektöründe Farklı Olanaklar” metin kullanılarak örnek materyal tasarlanmıştır. Örnek materyale ilişkin bilgiler, aşağıda gösterilmiştir:

Hazır Bulunma Etkinlikleri

Bu bölüm hazırlık süreci olup bölümde üç soru sorulmuştur. Birinci soruda, hayal et/ iç sesle konuşma etkinlikleri yer almaktadır. Örnek materyalde “Hangi ulaşım aracını tercih edersin? Onunla bir yere seyahat ettiğini hayal et.” sorusu sorulmuştur. Buradaki amaç; öğrencileri düşündürmek, onlara hayal ettirmek, iç sesiyle konuşmasını sağlamaktır.

İkinci soru, bilişsel bir sorudur. Örnek materyalde, “Ülkenizde olup başka ülkelerde olmayan ulaşım aracı var mı? Ya da bildiğiniz ilginç ulaşım araçları var mı? Bize tanıtın.” sorusu sorulmuştur. Bu bölümde, öğrencilere bilgiye dayalı bir soru sorularak öğrencilerin bilişsel süreçlerinin harekete geçirilmesi amaçlanmıştır.

Üçüncü soru, duyuşsal bir sorudur. Örnek materyalde, “Ulaşım araçlarında hangi hizmetlerin olmasını istersiniz?” sorusu sorulmuştur. Bu bölümde, duyu ve isteklere yönelik bir soru sorularak öğrencilerin duyuşsal olarak uyarılması amaçlanmıştır. Bu üç sorunun öğrenciyi metne hazırlaması yönüyle de önemli bir işlevi vardır.

Başlangıç Yanıtlama Etkinlikleri

Bu bölüm, okuma anıyla (sırasıyla) ilgili etkinliklerden oluşmaktadır. Metin okunurken etkinlik kapsamında önceden belirlenen yerlerde okuma durdurulur. Öğrencilerden metnin sonrasıyla ilgili tahmin yapmaları istenir. Bu şekilde metinle daha iyi iletişim kurulması sağlanır. Örnek materyalde, “Japonya’da özel trenlerde çok lüks hizmetler sunulmaktadır.” cümlesinden sonra okumaya ara verilip öğrencilere “Bu lüks hizmetler, neler olabilir? Tahmin et.” sorusu sorulmuştur.

Aldı Yanıtlama Etkinlikleri

Metin okunduktan sonra metinle ilgili sorular, bu bölümde yer almaktadır. Metin içi, metin dışı, metinler arası sorular, bu bölümde bulunabilir. Konuşma ve yazma etkinliği yaptırılabilir. Örnek materyalde; “Ülkenizde otobüs, uçak, tren, gemi gibi ulaşım araçlarında verilen hizmetleri yazınız.” etkinliği yapılmıştır. İsteğe bağlı olarak bu etkinlik, grup çalışması olarak yaptırılabilir.

Geliştirme Etkinliği 1

Bu bölümde, dilin üretimsel yönü öne çıkarılmaktadır. Grupla yazma çalışmaları, drama etkinlikleri, tartışma bölümleri bu bölümdeki etkinliklerde yer almaktadır. Örnek materyalde ilk olarak alternatifli konuşma etkinliği hazırlanmıştır. Bu etkinlikte, iki görev vardır. İsteğe bağlı olarak öğrenciden iki görevden birini seçip konuşması istenir. Materyal örneğindeki etkinlik görevleri şöyledir:

Aşağıdaki etkinliklerden birini seç:

- Birleşik Arap Emirlikleri Hava Yolları, bir yolcuya ücretsiz birinci sınıf uçak bileti verecek. Bileti almak için onları ikna edecek bir konuşma yap.
- Japonya’dasın. Özel trene bindin. Bize trende neler yaptığını anlat. Birinci görevde ikna edici bir konuşma görevi bulunmakta, öğrencinin birinci sınıf ücretsiz bilet alabilmesi için bunu gerekçelendirmesi istenmektedir. Öğrencinin amaç-sonuç, neden-sonuç cümleleri kurabilmesi, bu görevde önem arz etmektedir. İkinci görev, hayal etmeye yönelik bir etkinliktir. Öğrenciden metindeki bilgileri de kullanarak özel trende neler yaptığını anlatması istenir.

İkinci etkinlikte yazma çalışması vardır. Örnek materyaldeki yazma çalışması şöyledir:

- Yeni bir ulaşım şirketi kurdunuz. Tanınmak istiyorsunuz. Müşterilerin sizi tercih etmesi için gerekçeler yazın. Grupla çalışın.

Bu etkinlikte, öğrencilere yeni roller sunulmaktadır. Öğrencilerden kendilerini bir şirket sahibi olarak görüp çeşitli reklamlar ve tercih sebeplerini içeren yazma çalışması yapmaları istenmektedir. Öğrencilerin grupla etkileşime geçerek ikna edici bir metin yazması amaçlanmıştır.

Üçüncü olarak drama etkinliği bulunmaktadır. Örnek materyaldeki drama etkinliği şöyledir:

- Otobüste muavin olduğunuzu düşünün. Yolcuların taleplerini yerine getirin. Konuşma-drama yapın.

Drama etkinliği, dilin hem üretimsel yönünü geliştirmesi hem de öz yeterliği artırması açısından faydalıdır. Gerçek yaşam bağlantısı kurulması için metindeki muavin rolünü bir öğrencinin sahnelemesi istenir. Yolcular öğrencilerden seçilerek muavinin yolcuların taleplerini yerine getirmesi amaçlanır. Otobüsteki ikramlar için sınıfa meyve suyu, çikolata getirilebilir.

Girdi Yanıtlama Etkinliği

Girdi yanıtlama etkinliği, iki bölümden oluşmaktadır: Birinci bölüm, yorumlama görevleridir. Bu bölümde, metnin ana fikrinden yola çıkılarak metin dışı sorular sorulmaktadır. Örnek materyalde, “İnsanların farklı gelir düzeyleri var. Düşük, orta, yüksek gelirli gibi. İnsanlar gelirlerine göre farklı ulaşım hizmeti satın alıyor. Bu konuda ne düşünüyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Bu soruyla öğrencilerin metinden aldıkları bilgilerle ve bu bölüme kadar öğrendikleriyle analiz, sentez, karşılaştırma yapmaları amaçlanmıştır. İkinci bölüm ise farkındalık görevleridir. Bu bölüm daha çok dil yapılarının verildiği bölümdür. Dilin biçim, anlam ve kullanım yönüne dikkat edilmeye çalışılmıştır. Örnek materyaldeki etkinlik şöyledir:

Japonya’da özel trenlerde çok lüks hizmetler sunulmaktadır.

Trenlerde özel odalar bulunmaktadır.

Siz de *-makta* eki olan başka cümleleri metinden bulunuz.

-mAktA eki, cümleye nasıl bir anlam katmış olabilir?

İlk soruda, dilin biçim; ikinci soruda dilin anlam yönü öne çıkarılmıştır. Bu etkinlikte; öğrencilere doğrudan dil yapısı öğretilmemeli, öğrenciye dil yapısı sezdirilmelidir.

Geliştirme Etkinliği 2

Bu bölüm, geliştirme etkinliği 1 ile aynı içeriğe sahiptir. İsteğe bağlı olarak materyallere eklenebilir. Bu etkinlikte, “Arkadaşına metinden yola çıkarak bir soru sor.” etkinliğine yer verilmiştir. Öğrenciler, birbirlerine metinden birer soru sorarak öğrencilerin etkileşime geçmesi sağlanabilir.

Bulgular

Araştırmanın altı haftalık uygulama süreci tamamlandığında öğrencilere yarı yapılandırılmış görüşme formu verilmiş, bu formda öğrencilere beş soru sorulmuştur. İlk olarak “Metin odaklı yaklaşımla geliştirilen mater-

yallerin konuşma becerinizi geliştirdiğini düşünüyor musunuz? Açıklayınız.” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin görüşlerinden elde edilen veriler, kodlara ve kategorilere dönüştürülmüş; bu kodlara ve kategorilere ilişkin bulgular, Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. *Konuşma becerisine ilişkin öğrencilerin görüşleri*

Kategori	Kod	f	Yüzde
Konuşma becerisi	Konuşmanın gelişmesi (21)	21	57
Duyuşsal katkı	Konuşma öz yeterliğinin artması (10)	10	29
Diğer geliştirici katkılar	Hataların azalması (1)	6	14
	Konuşma hızının artması (1)		
	Konuşulanların daha iyi anlaşılması (1)		
	Derste pratik yapılması (3)		
	Toplam	37	100

Yirmi bir katılımcı, konuşma becerisine ilişkin otuz yedi görüş bildirmiştir. Katılımcılar birden fazla açıklama yaptıkları için elde edilen frekanslar, katılımcı sayısından fazla çıkmıştır. Araştırma sorusuna verilen cevaplardan altı kod, üç kategori ortaya çıkmıştır. Bu kodlar incelendiğinde öğrencilerin tamamı (n=21) metin odaklı yaklaşım materyalleriyle işlenen derslerin konuşma becerisini geliştirdiğini belirtmiştir. Bu kategoriye yönelik “Bu uygulama konuşma becerilerimi çok geliştirdi. Ne zaman yeni bir metne geçsek öğretmenle yeni metnin konusu hakkında konuşuyoruz. Bu konuyla ilgili artıları, eksileri ve önemli noktaları konuşuyoruz...” (Ö2) kodlu öğrenci görüş bildirmiştir.

Konuşma öz yeterliğinin artması kodlamasında, duyuşsal katkı kategorisi ortaya çıkmıştır. Bu kategoriye yönelik “...Aslında şimdiye kadar Türkçe konuşmaktan biraz korktum. Çünkü Türkçe konuştuğum zaman hâlâ çok hata yapıyorum. Ama inşallah Türkçe konuşmak için biraz daha cesaretliyim.” (Ö1); “...Ayrıca konuşmaya cesaretim olduğunu düşünüyorum. Artık konuşmaktan korkmuyorum çünkü düşüncelerimi gayet iyi anlatabilirim.” (Ö12); “...Önce biraz utandım. Şimdiyse bir konuyu açık açık konuşabilirim.” (Ö20) kodlu öğrenciler görüş bildirmiştir.

Hataların azalması, konuşma hızının artması, konuşulanların daha iyi anlaşılması, derste pratik yapılması kodlamasında diğer geliştirici katkılar kategorisi ortaya çıkmıştır. Hataların azalmasına yönelik “...bazen hatasız konuşabilirim.” (Ö17); konuşma hızının artmasıyla ilgili “Şimdi daha hızlı

konuşabilirim.” (Ö5); konuşulanların daha iyi anlaşılmasıyla ilgili olarak “...Bu dersler Türkçe konuşmaya ve daha iyi anlamama yardımcı oldu.” (Ö6); derste pratik yapılmasıyla ilgili olarak “...Çünkü sınıfta fazla sohbet ediyoruz. Konuşmayı pratik yaparak geliştiriyoruz” (Düzenlenmiştir.). (Ö16) kodlu öğrenciler görüş bildirmiştir.

Öğrencilere ikinci olarak “Metin odaklı yaklaşımla geliştirilen materyallerin yazma becerinizi geliştirdiğini düşünüyor musunuz? Açıklayınız.” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin görüşlerinden elde edilen veriler, kodlara ve kategorilere dönüştürülmüştür. Bu kodlara ve kategorilere ilişkin bulgular, Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. *Yazma becerisine ilişkin öğrencilerin görüşleri*

Kategori	Kod	f	Yüzde
Yazma becerisi	Yazmanın gelişmesi (21)	29	40
	Yazma hatalarının azalması (8)		16
Duyuşsal katkı Bütünleşik beceri	Yazma öz yeterliğinin artması (11)	11	20
	Diğer dil becerilerini geliştirmesi (3)	3	5
Diğer geliştirici katkılar	Kelime bilgisinin artması (3)	10	5
	Hayal etmeyi geliştirmesi (2)		4
	Derste pratik yapılması (5)		9
	Toplam		53	100

Yirmi bir katılımcı, yazma becerisine ilişkin elli üç görüş bildirmiştir. Katılımcılar birden fazla açıklama yaptıkları için elde edilen frekanslar, katılımcı sayısından fazla çıkmıştır. Bu araştırma sorusuna ait yedi kod, dört kategori ortaya çıkmıştır. Yazmanın gelişmesi, yazma hatalarının azalması kodlamasından yazma becerisi kategorisi ortaya çıkmıştır. Bu kodlara ilişkin görüşler incelendiğinde öğrencilerin tamamı (n=21) metin odaklı yaklaşım materyalleriyle işlenen derslerin yazma becerisini geliştirdiğini belirtmiştir. Bu kodlamalara yönelik “Evet, ben şimdi güzel yazma yapabilirim.” (...) (Ö8); “Bu uygulama yazma becerimi geliştirdi.” (...) (Ö16); “Tabii ki bu uygulama benim için çok faydalı oldu.” (...) (Ö2) kodlu öğrenciler görüş bildirmiştir.

Sekiz öğrenci, uygulama dersleriyle yazma hatalarının azaldığını belirtmiştir. Bu durumla ilgili olarak “(...) ek hatalarım vardı. Ama bu derslerden sonra azaldı.” (Ö4); “(...) Yazmada hatalarımı bildim ve o hataları tekrar yapmayacağım.” (Ö5); “Evet, çünkü öğretmen benim yanlış yazımı

düzeltilti ve doğru yazmayı öğretti.” (Ö6); “(...) Önceden yazılarımda çok hata vardı. Ama şimdi az hata var.” (Ö12) kodlu öğrenciler, görüş bildirmiştir.

Yazma öz yeterliğinin artması kodlamasında, duyuşsal katkı kategorisi ortaya çıkmıştır. Bu kategoriye ait on bir öğrenci görüşü incelendiğinde uygulama derslerinin yazma öz yeterliğine katkı sağladığı belirtilmiştir. Yazma öz yeterliğinin artmasına yönelik “(...) Ben şimdi yazarken daha güzel cümleler kurabilirim hem de deyimler kullanabilirim.” (Ö8); “(...) o hataları tekrar yapmayacağım.” (Ö5); “(...) bu şey kesinlikle pozitif bir şekilde beni etkiledi.” (Ö9) kodlu öğrenciler görüş bildirmiştir.

Diğer dil becerilerini geliştirmeye yönelik kodlamada, bütünleşik beceri kategorisi ortaya çıkmıştır. Bu durumla ilgili olarak “Yazma dersi olduğunda hem yazma yazıyoruz hem de konuşma pratiği yapıyoruz” (...) (Ö1); “(...) Bizim konuşma, yazma ve okuma anlama daha iyi oldu. Bizim için bu çok önemlidir. Çünkü bizim konuşmamız ve yazmamız iyi değildi. Şimdi biz Serkan Hoca'nın uygulamasından sonra iyi yazıyoruz ve okuyoruz.” (...) (Ö7); “Evet, bu uygulama konuşmamızı ve yazma becerimizi geliştirdi.” (Ö21) kodlu öğrenciler görüş belirtmiştir.

Kelime bilgisinin artması, hayal etmeyi geliştirmesi, derste pratik yapılması kodlamasında diğer geliştirici katkılar kategorisi ortaya çıkmıştır. Kelime bilgisinin artmasına yönelik “(...) Yeni kelimeler ve yeni konular öğrendik.” (...) (Ö2); “(...) daha çok kelime yazabilirim.” (...) (Ö13); hayal etmeyi geliştirmesine yönelik “Hayal ederek yazma yazabilirim. Hocamızla ilerledik.” (Ö8); “(...) Öncesinde konuyu bilmeden tam o anda düşünerek yazmak çok iyi geldi.” (Ö15); derste pratik yapılmasına yönelik “(...) Özel yazma dersi öğrencilerin eğitimi için çok önemli.” (Ö11); “(...) ve hemen beraber kâğıdı inceleyip hatalarımızı öğrenip yazmamızı geliştirdik.” (Ö15); “(...) Gruplarla yazarak pratik yaptık. Güzel bir uygulama yaptık. Çünkü beraber yazarken biz birlikte çalışıyorduk.” (Ö16), “(...) Çünkü pratik yapmak ve yazmak bizim için daha faydalıydı.” (Ö21) kodlu öğrenciler görüş bildirmiştir.

Öğrencilere üçüncü olarak “Bu uygulamayla işlenen derslerin olumlu yönleri nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin görüşlerinden elde edilen veriler, kodlara ve kategorilere dönüştürülmüştür. Bu kodlara ve kategorilere ilişkin bulgular, Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Derslerin olumlu yönlerine ilişkin öğrencilerin görüşleri

Kategori	Kod	f	Yüzde
Güçlü Yönler	Konuşma ve yazma etkinlikleri	10	33
	Dersin işleniş yöntemi	7	23
	Derslerin eğlenceli olması	7	23
	İlgi çekici konuların olması	4	14
	Yeni kelimelerin öğrenilmesi	2	7
Toplam		30	100

Yirmi bir katılımcı, derslerin olumlu yönlerine ilişkin otuz görüş bildirmiştir. Katılımcılar birden fazla açıklama yaptıkları için elde edilen frekanslar, katılımcı sayısından fazla çıkmıştır. Bu araştırma sorusuna ait beş kod, bir kategori ortaya çıkmıştır. Derslerin olumlu yönlerine ilişkin görüşlerden elde edilen verilerden konuşma ve yazma etkinlikleri, dersin işleniş yöntemi, derslerin eğlenceli olması, ilgi çekici konuların olması ve yeni kelimelerin öğrenilmesi kodlaması yapılmış ve bu kodlamalardan hareketle derslerin olumlu yönlerine ilişkin güçlü yönler kategorisi ortaya çıkmıştır. Konuşma ve yazma etkinliklerinin dil becerilerini geliştirmesine yönelik “Bu yöntemli derslerin olumlu yönleri fazladır. Mesela yabancı öğrencilerde konuşma önemli. Konuşurken çok dikkatli oluyorum. Yazarken yazma kurallarına dikkat ediyorum.” (Ö11); “(...) Her derste bir drama sahnesi sergileniyor. Her derste bir konu hakkında yazma yazılıyor. Her derste öğrencilerin konuşmaları gerekiyor.” (Ö12); “Türkçemiz gelişti. Türkçe konuşmaya alıştık. Dinlediğimiz sözleri anlayabiliriz.” (Ö14) kodlu öğrenciler görüş bildirmiştir.

Derslerin işleniş yöntemine yönelik “Sınıfta tartışmaları beğendim. Anlatım şekli güzeldi. Sınıfta pratik yapmayı beğendim.” (Ö8); “Bence uygulamada bilimsel ve olumlu yönler Serkan Hoca tarafından uygulandı. Örneğin bizimle konuşurken “yanlış ve hata yapmaktan korkmayın” diyordu. En önemli şey öğrenmemiz.” (Ö9); “Öğretmen ve öğrenci arasında etkileşim var. Her yeni derste yeni şeyler öğrendim. Çeşitli ders yöntemini çok seviyorum.” (Ö1); “(...) Hocanın tekniği çok güzel. Beğendim. Her konuyu açık açık anlatıyor. Kuralların nerede kullanılacağını hoca anlatıyor. Ve öğrencilere çok iyi öğretiyor.” (Ö20) kodlu öğrenciler görüş bildirmiştir. Derslerin eğlenceli olmasına yönelik “Hem faydalı hem eğlenceliydi.” (Ö10); “(...) Hiç sıkılmadan öğrenerek hızlı bir şekilde pek çok şey öğrendik.” (Ö15); “Bu derslerde yeni şeyler öğrendim ve eğlendim.” (Ö19);

“(...) Derste çok enerji var. Hoca çok yardımsever.” (Ö5); “(...) Büyük arkadaş olarak öğretiyor. Bu yüzden derslerimizde çok rahatız.” (Ö4) kodlu öğrenciler görüş bildirmiştir.

Derslerde ilgi çekici konuların olmasına yönelik “(...) başka ülkelerle ilgili şeyler öğrendik. Biz iki, üç derste başka ülkenin yemeklerini öğrendik. Çok ilginç oldu. Bizim için böyle dersler çok iyi ve olumlu oldu.” (Ö7); “Biz başka ülkelerle ilgili bilgiler öğrendik. İlginç uygulamalar var. Çok pratik var.” (Ö16) kodlu öğrenciler görüş bildirmiştir.

Yeni kelimeler öğrenmeye yönelik “Hızlı öğrenme. Farklı konularla ilgili yeni kelimeler öğrenme. Rahat anlama.” (Ö2); “(...) Yeni kelimeler, başka ülkelerle ilgili şeyler öğrendik (...)” (Ö7) kodlu öğrenci görüş bildirmiştir. Öğrencilere dördüncü olarak “Bu uygulamayla işlenen derslerin olumsuz yönleri nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin görüşlerinden elde edilen veriler, kodlara ve kategorilere dönüştürülmüştür. Bu kodlara ve kategorilere ilişkin bulgular, Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. *Derslerin olumsuz yönlerine ilişkin öğrencilerin görüşleri*

Kategori	Kod	f	Yüzde
Zayıf Yönler	Olumsuz yönünün bulunmaması	14	64
	Uygulama sürenin az olması	4	18
	Konuların beğenilmemesi	3	14
	Farklı metin türlerinin olmaması	1	4
	Toplam	22	100

Yirmi bir katılımcı, derslerin olumsuz yönlerine ilişkin yirmi iki görüş bildirmiştir. Katılımcılar birden fazla açıklama yaptıkları için elde edilen frekanslar, katılımcı sayısından fazla çıkmıştır. Bu araştırma sorusuna ait 4 kod, 1 kategori ortaya çıkmıştır. On dört öğrenci, uygulama derslerinin olumsuz yönünün olmadığına yönelik “Bence olumsuz şeyler yok. Çünkü bizim için bu dersler olmalı.” (Ö19); “Olumsuz hiçbir şey yok. Çünkü bizim için hepsi çok faydalıydı. Öğrendiklerimiz çok olumlu ve güzeldi.” (Ö7) kodlu öğrenciler görüş bildirmiştir.

Uygulama ders saatinin az olmasına yönelik “Bu uygulamanın olumsuz yönü zaman. Daha fazla zamana ihtiyaç var.” (Ö11); “Sadece bir şey olumsuzdu. Haftada sadece bir gün oldu.” (Ö13) kodlu öğrenciler görüş bildirmiştir.

Bazı konuların beğenilmemesine yönelik “Konular biraz karışık. Konular, bilmeyen öğrenciler için biraz zor.” (Ö16); “(...) Daha önemli konularla değiştirilmesi gereken önemsiz konular var.” (Ö2); “Çok fazla vakit geçiriyoruz. Bazı gereksiz şeylerle ilgilenmek.” (Ö14) kodlu öğrenciler görüş bildirmiştir.

Bir öğrenci materyallerle işlenen derslerin olumsuz yönü olarak farklı metin türlerinin bulunmayışını belirtmiştir. Bu duruma yönelik “Farklı bir kitap okusaydık masal ya da başka kitaplar daha iyi olacaktır.” (Ö17) kodlu öğrenci görüş bildirmiştir.

Öğrencilere beşinci olarak “Türkçe derslerinin bu uygulamayla işlenmesini ister misiniz? Neden?” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin görüşlerinden elde edilen veriler, kodlara ve kategorilere dönüştürülmüştür. Bu kodlara ve kategorilere ilişkin bulgular, Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10. *Türkçe derslerinde bu uygulamanın olmasına ilişkin öğrencilerin görüşleri*

Kategori	Kod	f	Yüzde
Katılıyorum	Uygulamanın gerekli görülmesi	20	54
	Konuşma ve yazmanın gelişmesi	7	19
Katılma gerekçeleri	Derslerin eğlenceli olması	5	14
	Pratik ve özel derslerin yapılması	3	8
	Uygulama yönteminin beğenilmesi	1	2,5
Katılmıyorum	Hayır	1	2,5
	Toplam	37	100

Yirmi bir katılımcı, Türkçe derslerinde bu uygulamanın olmasına ilişkin otuz yedi görüş bildirmiştir. Katılımcılar birden fazla açıklama yaptıkları için elde edilen frekanslar, katılımcı sayısından fazla çıkmıştır. Bu araştırma sorusuna ait altı kod, üç kategori ortaya çıkmıştır. Materyallerin Türkçe derslerinde kullanılması gerektiğine yönelik “Evet, çünkü yabancı öğrenci için çok önemli.” (Ö6); “Türkçe derslerini bu şekilde istiyorum” (Ö11); “Türkçe derslerinin bu uygulamayla işlenmesini istiyorum.” (Ö16) kodlu öğrenciler görüş bildirmiştir.

Konuşma ve yazmanın gelişmesi, derslerin eğlenceli olması, pratik ve özel derslerin yapılması, uygulama yönteminin beğenilmesine yönelik “(...) Çünkü Türkçem ilerledi. Eğer her gün ders olsa muhakkak katılı-

rım.” (Ö8); “(...) Çünkü öğrencinin konuşması ve yazması daha iyi oluyor.” (Ö11); “(...) çünkü benim yazmalarımı ve konuşmalarımı geliştirdi ve daha da gelişmek istiyorum.” (Ö4); “(...) Çünkü Türkçemi çok çabuk ilerletiyor.” (Ö12) kodlu öğrenciler görüş bildirmiştir.

Derslerin eğlenceli olmasına yönelik “(...) çünkü normal derslerden farklı. Normal derslerde biraz sıkılıyorum. Bu yüzden bu dersler iyi.” (Ö19); “(...) Çünkü siz bize farklı şekilde ders anlatıyorsunuz ve dersler iyi geçti.” (Ö3); “(...) Arkadaşlarla eğlenerek Türkçe öğrenirim ve hiç sıkılmadan kolay bir şekilde öğrenirim.” (Ö15) kodlu öğrenciler görüş belirtmiştir.

Özel derslerin olması ve pratik yapılmasına yönelik “(...) Sadece okul derisi yeterli olmuyor. Daha pratik ve özel dersler de lazım. Türkçeyi daha iyi öğrettiği için faydalı. Bizim ihtiyacımız için bu çok önemli. Biz böyle dersler istiyoruz.” (Ö7); “(...) Çünkü bol bol pratik yapmak istiyorum.” (Ö16) kodlu öğrenciler görüş bildirmiştir.

Uygulama yönteminin beğenilmesine yönelik “(...) bence yabancı öğrenciler Türkçe öğrenecekseniz Serkan Hoca'nın yöntemini yapmalısınız. Bütün hocalara tavsiye ediyorum.” (Ö9) kodlu öğrenci görüş bildirmiştir. “Türkçe derslerinin hazırlanan materyallerle işlenmesine ilişkin katılmıyorum.” kategorisine yönelik bir öğrenci “İstemiyorum. Çünkü bu uygulamanın kapsamlı ve kullanışlı olduğunu ve eklenmesine gerek olmadığını düşünüyorum.” (Ö2) şeklinde görüş belirtmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada, metin odaklı yaklaşımla hazırlanan materyallerin dil öğretimindeki etkisine yönelik öğrencilerin görüşleri incelemiştir. Bulgular; materyallerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin üretimsel dil becerilerinde olumlu etki yaptığını, konuşma ve yazma etkinliklerinin işlenen konuların ders sürecinde önemli rol oynadığını göstermektedir. Uygulama dersleri, öğrenciler tarafından faydalı bulunmuştur.

Bulgular, alan yazınındaki çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Öğrenciler, metin odaklı yaklaşım materyallerinin konuşma ve yazma becerilerini geliştirdiğini ifade etmiştir. Bu sonuç ile dil becerisini geliştirmeye yönelik çalışmaların (Esalati ve Rahmanpanah, 2020; Loi ve Thanh, 2022) sonuçları arasında benzerlik bulunmaktadır. Loi ve Thanh (2022), okuma becerilerini geliştirmek için metin odaklı yaklaşım ilkeleriyle materyal tasarladığı deneysel çalışmasında metin odaklı yaklaşımın yabancı dil

öğretimini ve okuduğunu anlamayı geliştirdiği ifade etmiştir. Esalati ve Rahmanpanah (2020), metin odaklı yaklaşım materyalleriyle yabancı dil sınıflarında konuşma becerisini ve kültürel yeterliği geliştirmeyi amaçladığı çalışmasında sınıf içerisinde kullanılan uygun materyallerin öğrencilerin konuşma ihtiyaçlarını ve farklı kültürleri öğrenmeye katkı sağladığını, öğrencileri motive ettiği belirtmiştir. Ayrıca Loi ve Thanh (2022), okuma becerinin dışında diğer dil becerileri üzerindeki etkisinin araştırılmasını önermiştir. Bu çalışma kapsamında hazırlanan materyaller, konuşma ve yazma becerisine yönelik etkinlikler içermektedir. Öğrencilerin görüşleri neticesinde metin odaklı yaklaşım, konuşma ve yazma becerilerini geliştirmeye katkı sunmuştur.

Öğrencilerin materyallerle ilgili beğendikleri maddeler arasında ilgi çekici konuların (metinlerin) olması, metin odaklı yaklaşım için önemli bir sonuçtur. Çünkü bu yaklaşımın en önemli aşaması, metin seçimidir. Metin, başarılıysa etkinlikler de etkili olacaktır. Bu nedenle öncelikle *Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı B2*'den metin havuzu oluşturulmuştur. Arşiv oluşturulurken Tomlinson'un (2013) metin seçiminde belirttiği şu ölçütlere dikkat edilmiştir: Yazılı ve sözlü metinler, etkileşim içermelidir. Etkileşim içeren metinler; okuyucunun ve dinleyicinin duygu, görüş, sezgilerini harekete geçirmekte, onların iç konuşma ve görsel canlandırma (zihinsel imgeleme) yapmasını sağlamaktadır. Öğrencilerin ilgisini çeken metinlerle yapılan dil öğretimi daha etkili olmaktadır. Bu sonuç, alan yazınındaki çalışmaların (Loi ve Thanh, 2022; Esalati ve Rahmanpanah, 2020; Cardona ve ark., 2015; Al-Mousawi, 2020) sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Loi ve Thanh (2022), ilgi çekici metinlerin seçilmesinin çok önemli olduğu; Esalati ve Rahmanpanah (2020), ünitelerde ilgi çekici konuların olduğu; Cardona ve ark. (2015) metin odaklı yaklaşımın öğrencilerin düşünme, yansıtma, iletişim kurma becerilerini geliştirdiğini, öğrencilerin yazılı ve sözlü metinlerden memnuniyet duyduklarını, bu tür metinlerle önceki bilgileri ilişkilendirme, bilgiyi artırma, dili kullanma fırsatı verdiğini, etkinliklerin sıralanışlarından memnun olduklarını belirtmiştir. Al-Mousawi (2020), çalışmasında ikinci dil edinim ilkeleriyle metin odaklı yaklaşım ilkelerinin uyumunu tespit etmek için altmış dakikalık "DNA Yolculuğu" adlı çalışmasında ilgi çekici bir metin etrafında etkinlikleri geliştirmeyi amaçladığını, bu şekilde dil ediminin kolaylaşabileceğini açıklamıştır.

Bu çalışmada, ders kitabındaki metinlerden bir havuz oluşturularak ma-

teryaller tasarlanmıştır. Materyaller için yeni bir metin yazılmamıştır. Bu konunun tartışılmasının alan yazını için faydalı olacağı düşünülmektedir. Park'ın (2013) Koreli İngilizce öğretmenleriyle yaptığı çalışmasında on sekiz katılımcıdan on altısı materyal hazırlamada en zorlandığı görevin ilgi çekici metin yazmak olduğunu ifade etmiştir. Bunun nedeni olarak hedef dile metinde yer verilmesinin, dil düzeyinin öğrencilerin dilsel ve bilişsel düzeylerine göre ayarlanmasının zor olmasını göstermiştir.

Uygulama derslerindeki konular; öğrencilerin farklı ülkelerin kültürünü öğrenmesine, kültürel farkındalığına katkı sağlamıştır. Bu sonuç ile alan yazınındaki çalışmaların (Alhazmi, 2022; Cardona ve ark., 2015; Harper, 2019; Al-Mousawi 2020) sonuçları arasında benzerlik bulunmaktadır. Alhazmi (2022), yabancı dil olarak İngilizce öğrenen lise öğrencileriyle yaptığı çalışmasında metin odaklı yaklaşım çerçevesinin öğrencilerin kültürel farkındalığını arttırdığını, metin odaklı yaklaşım materyallerinin takip edilmesinin ve anlaşılmasının kolay, eğlenceli ve ilgi çekici olduğunu ifade etmiştir. Cardona ve ark. (2015), kültürel farkındalığı geliştirmek için metin odaklı yaklaşım ilkeleri çerçevesinde hazırladığı materyallerin farklı bakış açılarına saygı duymayı, herkesin farklı bir birey olduğunu kabul etmeyi, başkalarına ait değerlerin tanınması gerektiğini belirterek metin odaklı yaklaşımla kültürel farkındalığın kazandırılmasının mümkün olduğunu ifade etmiştir. Harper (2019), Shantou Üniversitesinde yaptığı çalışmasında yabancı dil sınıflarında kültürler arası iletişimsel yeterliğin müfredata dâhil edilmesinde sorunlar olduğunu, metin odaklı ve görev tabanlı hazırlanan materyallerin bu sorunu ortadan kaldırdığını, etkinlik ve görevlerle farklı kültürdeki kişilerin birbirlerine yardım ettiğini belirtmektedir. Al-Mousawi (2020), metinlerin özgün olduğunu, yabancı bir ülkede yaşadıkları için öğrencilere kültürel farkındalık kazandırdığını ifade etmiştir. İkinci uygulama materyalinin hazır bulunma etkinlikleri bölümünde “Ülkenizde olup başka ülkelerde olmayan ulaşım aracı var mı? Ya da bildiğiniz ilginç ulaşım araçları var mı? Bize tanıtır.” sorusu öğrencilere yöneltilmiştir. Verilen cevapların tahtaya yazılması istenmiştir. Cevaplar incelendikten sonra bazı ulaşım araçları sadece bir bölgede bulunurken (tuttuk, Asya bölgesi gibi) bazı araçların farklı isimle birden fazla bölgede kullanıldığı öğrenciler tarafından fark edilmiştir. Üçüncü uygulama materyalinin hazır bulunma etkinlikleri bölümünde “Ülkenizdeki meşhur yemekler nelerdir?” sorusu, öğrencilere yöneltilmiştir. Cevaplar, öğrenciler tarafından tahtaya yazılmış; yemeğin görselleri, internet tarayıcısından gösterilmiştir. Öğrenciler, başka ülkelere ait yemekler hakkında etkileşi-

me geçip değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Uygulama dersinde, dünya mutfağı menüsü hazırlanmıştır. Ayrıca dersten sonra Endonezyalı öğrencilerle Sakarya'daki Java Lokantası'nda Endonezya yemekleri yenilmiştir. Dördüncü uygulama materyalinin hazır bulunma etkinliklerinde "Ülkenizde olup başka ülkelerde olmayan kıyafetler hakkında bilgi verir misiniz?" sorusu yöneltilmiştir. Cevaplar, tahtaya yazılmış; ilgili görseller, ekrana yansıtılmıştır. Endonezyalı ve Pakistanlı öğrenciler, bölgesel kıyafetlerini getirip bunlar hakkında bilgi vermişlerdir. Bu kıyafetleri denemek isteyen öğrencilere fırsat verilmiştir. Farklı kültürlerle olan ilgi, dersteki etkileşimi artırıp dil öğrenimine olumlu katkı sağlamıştır. Memiş (2016: 609), yabancı dil derslerinde öğrencilerin dili daha anlamalarına katkı sunacak kültürel unsurlara yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Metin odaklı yaklaşımla hazırlanan uygulama dersleri; dil öğrenme için iyi bir deneyim olması, uygulamanın bilimselliği, öğrencilerin hata yapmaktan korkmaması, sınıf içi tartışmalara yer verilmesi, dersin sunum şeklinin güzel olması, öğretmen-öğrenci arasında etkileşim olması yönüyle öğrenciler tarafından beğenilmiştir. Cardona ve ark. (2015), en çok beğenilen etkinliklerin farkındalık etkinlikleri ve geliştirme etkinlikleri olduğunu ifade etmiştir. Bunun sebebi olarak farkındalık etkinliklerinde konuşma, akranlarıyla fikir paylaşma, tartışma imkânının olması; geliştirme etkinliklerinde dilin üretim ve etkileşim gerektiren oyunlar ve rol yapmanın bulunması belirtmiştir. Park (2013), katılımcıların materyal hazırlarken en kolay hazırladıkları bölümün hazır bulunma etkinlikleri olduğunu, grupla yazma ve akran geri bildirimleriyle görüşlerini paylaşmanın ilgi çekici olduğunu, metin odaklı materyallerin geleneksel okuma etkinliklerine göre daha bilgilendirici ve iletişimsel olduğunu ifade etmiştir.

Uygulamanın olumsuz yönlerinin tartışılması, materyalleri geliştirmek açısından önemlidir. Öğrencilerden bazıları uygulama ders saatinin az ve haftada bir gün olmasını yetersiz bulduğunu ifade etmiştir. Uygulama sürecinde öğrencilerin dersteki katılımları ve etkileşimlerinden dolayı etkinliklerin tamamlama süresi uzamıştır. Bu nedenle son aşama olan geliştirme etkinliği 2 bölümüne yeterince vakit ayrılamamıştır. Fakat benzer etkinlikler, geliştirme etkinliği 1'de yapıldığı için bu durumun bir kayıp olduğu düşünülmektedir. Etkinliklerde çok vakit kaybedildiği, daha önemli konularla ilgilenilmesi gerektiğini belirten iki öğrenci bulunmaktadır. Öğrenci, daha önemli konularla ilgili bir açıklama yapmadığı için bu durumla ilgili bir sonuç ve tartışma yapılamamıştır.

Araştırma kapsamında metinlerin tamamı bilgilendiricidir. Metinler, TÖMER’de okutulan ders kitabından seçilmiştir. Bazı etkinlik ve görevlerde farklı metin türleri bulunsa da metinler bilgilendiricidir. Ders kitabında farklı metin türlerinin bulunmaması, uygulamanın metin çeşitliliği açısından sınırlı olmasına neden olmuştur. Şiir ve hikâye metin türü kitapta yer almadığı için bu metin türlerine yönelik bir materyal hazırlanamamıştır. Uygulamaya yönelik olumsuz bir durum olarak “Farklı bir kitap okusaydık masal ya da başka kitaplar daha iyi olacaktı.” şeklinde görüş bildirilmiştir. Benzer şekilde Park (2013), Kore bağlamında yerleşme konusunda iki katılımcının Kore halk masallarını ve ilgi çekici hikâyeleri kullanarak metin odaklı yaklaşımı geliştirmeyi önermiştir. İltar ve Açık (2019), ders kitaplarındaki metinlerin farklı türlerden oluşmasının öğrencilere hedef dille ilgili bilgi sağladığını, metin türlerinin kullanımının düzeylere göre değiştiğini, B2 düzeyinde daha çok edebî metinlere (anlatmaya/göstermeye dayalı), öğretici metinlere (popüler bilimsel makale, sohbet, fıkra) ağırlık verilebileceğini ifade etmiştir. Metin türlerinin çeşitliliği konusunda Yağmur (2018: 203), Türkçe ders kitaplarındaki şiir ve hikâye türünden metinlerin öğrencilerin anlam evrenini zenginleştirmeye yetmeyeceğini ifade ederek betimleyici, açıklayıcı, kanıtlayıcı, söyleşimsel, ikna edici metinlerle görsel öğelere dayalı metinlerin kullanılmasının gerektiğini belirtmiştir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda materyal hazırlayıcılara, dil öğreticilerine ve araştırmacılara yönelik şu önerilerde bulunulmuştur:

- Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılacak metinlerin ölçütleri, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından belirlenebilir. Ölçütler belirlenirken Tomlinson’un ölçütlerinden yararlanılabilir.
- Dil öğretim setlerinde kullanılacak metinler için havuz oluşturulması fikri tartışılmalıdır.
- Dil öğretiminde kullanılacak metin türlerinde çeşitlilik olmalıdır. Metinler; etkileşim içeren edebiyattan, şarkılardan, gazete ve dergilerden, radyo ve televizyon programlarından, filmlerden olabilir.
- Bu çalışmada herhangi bir metin üretimi yapılmamış, ölçütleri sağlayan hazır metinler kullanılmıştır. Ölçütlere uygun yeni bir metin yazılıp materyal tasarlanarak bu metinlerin dil öğretimindeki etkisi araştırılabilir.
- Kültürel unsurlar, kültürel farkındalığı ve etkileşimi artırmaktadır. Ders materyallerinde kullanılacak kültürel unsurlar belirlenerek ders-

lerde kültür aktarımı ve kültürel etkileşim yapılabilir.

- Araştırma için hazırlanan materyaller, üretimsel dil becerilerine yönelik etkinlikler içermektedir. Okuma-anlama, dinleme-anlama, söz varlığı ve dil yapıları etkinliklerini içeren kapsamlı bir ders materyali hazırlanabilir.
- Araştırma; tek bir kurumda, altı haftalık bir uygulama süreciyle sınırlı kalmıştır. Daha kapsamlı materyallerle farklı kurumlarda uygulama yapılarak sonuçlar karşılaştırılabilir.
- Geliştirme etkinliği 2'nin ders materyallerinde kullanılabilmesi için haftalık ders saati dikkate alınmalıdır. Materyallerdeki etkinlikler etkileşim içerdiğinden bu bölümün etkinlikleri için yeterli zaman olmayabilir. Öğreticiler, ihtiyaç olması hâlinde geliştirme etkinliği 2'yi tasarlayıp ders materyaline ekleyebilir.
- Uygulama dersleri etkileşim içerdiği için ders saati planlamasına dikkat edilmelidir. Konuşma ve yazma etkinlikleri için ortalama yirmi öğrenci için ayrılması gereken süre en az altı saattir. Uygulama derslerinden sonra öğrenci öz yeterliği artırmak için ihtiyaç grupları oluşturup grup dersleri, birebir dersler planlanabilir. Grup dersleri, birebir ders saati öğretici ve öğrencinin durumuna göre değişkenlik gösterebilir.
- Metin odaklı yaklaşım (text-driven approach) ilkelerine yönelik yurt içi araştırmaları yeterli değildir. Materyal hazırlayıcılar, Türkçe öğretmenleri, öğretim programcıları bu ilkelerin etkililiğiyle ilgili araştırmalar yapabilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Bu çalışmanın etik izinleri, 07/11/2023 tarihli ve 19 sayılı kararla Gazi Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu tarafından verilmiştir.

Çıkar Çatışması

Araştırmada, çıkar çatışmasına yol açacak herhangi bir husus bulunmamaktadır.

Yazar Katkı Oranı

Araştırma, tek yazarlıdır. Yazar; çalışmada başka bir yazarın katkısı olma-

dığını, çalışmanın son hâlini okuduğunu ve onayladığını beyan etmektedir.

Finansman

Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı

Yazma yardımı için yapay zekâdan yararlanılmamıştır.

Kaynakça

- [1] Alhazmi, T. F. (2022). The effect of text-driven approach on Saudi efl learners' cultural awareness. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 9(1), 1-27.
- [2] Al-Mousawi, S. A. (2020). English language materials development: text-driven framework as an approach. *English Language Teaching*, 13(11), 40-48.
- [3] Bao, D. (2013). Developing materials for teaching speaking skills. B. Tomlinson (Ed.), *Developing materials for language teaching* (2. Baskı, s. 407-428) içinde. Bloomsbury.
- [4] Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Karadeniz, Ş., Demirel, F. ve Akgün, Ö. E. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Pegem.
- [5] Bölükbaş F., Yılmaz, M. Y. ve Keskin, F. (Ed.). (2021). *Yeni İstanbul uluslararası öğrenciler için Türkçe ders kitabı b2*. Kültür Sanat.
- [6] Cardona, L., Rico, C. ve Sarmiento, S. (2015). Developing cultural awareness: the text-driven approach as evidence of a good language teaching practice. *Creative Education*, 6, 1360-1385.
- [7] Esalati, S. ve Rahmanpanah, H. (2020) Promoting intercultural competence and speaking ability through developing language learning materials. *Journal of English Language Research*, 1(1), 49-67.
- [8] Feez, S. ve Joyce, H. (1998). *Text-based syllabus design*. Macquarie University.
- [9] Güneş, F. (2013). Türkçede metin öğretimi yerine metinle öğrenme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 603-637.
- [10] Harper, J. (2019). A text-driven, task-based approach to the design of materials for teaching intercultural communicative competence, *Journal*

of English Language Teaching and Linguistics, 4(1), 47-66.

[11] Hyland, K. (2013). Materials for developing writing skills. B. Tomlinson (Ed.), *Developing materials for language teaching* (2. Baskı, s. 391-405) içinde. Bloomsbury.

[12] İltar, L. ve Açık, F. (2019). Türkçenin Yabancı dil olarak öğretiminde metin türlerinin sınıflandırılması ve ders kitaplarında yer alan okuma metinlerinin değerlendirilmesi. *Türkiyat Mecmuası-Journal of Turkology*, 29(2), 311-346.

[13] Loi, N. V. ve Thanh D. T. K. (2022). Engaging efl learners in reading: A text-driven approach to improve reading performance. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 26(2), 1-18.

[14] Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. Baskı). Sage.

[15] Memiş, M. R. (2016). Yabancı dil öğretiminde eğitim ortamı ve kültür aktarımı. *Journal of Turkish Studies*, 11(6), 605-616.

[16] Park, H. (2013, July). *Developing english language teaching materials using a text-driven approach*. Paper presented at the MATSDA (International Materials Development Association), University of Liverpool, Liverpool, UK.

[17] Richards, J. ve Rodgers, T. (1986). *Approaches and methods in language teaching a description and analysis*. Cambridge University.

[18] Richards, J. ve Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching*, (2.baskı). Cambridge University.

[19] Richards, J. ve Rodgers, T. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3.baskı).: Cambridge University.

[20] Tomlinson, B. (2011). Introduction: Principles and procedures of materials development. B. Tomlinson (Ed.), *Materials development in language teaching*. (2. Baskı, s. 1-31) içinde. Cambridge University.

[21] Tomlinson, B. (2013). Developing materials for language teaching. B. Tomlinson (Ed.), *Developing principled frameworks for materials development* (s. 95-118) içinde. Bloomsbury.

[22] Tomlinson, B. (2020a). Giriş: uygulamalı dilbilim ve materyal geliştirme. N. Yazıcı (Çev. Ed.) ve Ç. Kaygısız (Çev.). B. Tomlinson (Ed.), *Uy-*

gulamalı dilbilim ve materyal geliştirme. (1. Baskı, s. 1-7) içinde. Nobel.

[23] Tomlinson, B. (2020b). İkinci dil edinimi ve materyal geliştirme. N. Yazıcı (Çev. Ed.) ve A. Atak (Çev.). B. Tomlinson (Ed.), *Uygulamalı dilbilim ve materyal geliştirme* (1. Baskı, s. 11-29) içinde. Nobel.

[24] Yağmur, K. (2018). Türkçe ders kitaplarının üst düzey bilişsel becerileri geliştirme yeterliliği. H. Ülper (Ed.), *Türkçe ders kitabı çözümlenmeleri* (4. Baskı, s. 189-218) içinde. Pegem.

[25] Yaylı, D. ve Yaylı, D. (2014). Tür odaklı yabancı dil öğretimi ve yabancı dil olarak Türkçe. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, (1), 143-152.

[26] Yener, S. (2018). Sosyal bilimlerde kuramın rolü. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 7(3), 102-113.

[27] Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

Extended Abstract

There are some methods and applications that are the main field of content in language teaching. Apart from Text-Based Instruction (TBI), there is also Genre-Based Approach (GBA), Learning with Text and Text-Driven Approach (TDA). One of the approaches developed to be used in language teaching is the text-driven approach. The text-driven approach is defined as students interacting with written and/or oral texts, and this approach allows students to respond individually, think, communicate, and interact with the text through creative writing and language awareness activities. This interaction is supported by other texts. According to this approach, the texts to be used in language teaching should be in accordance with the stages of the text-driven approach. Texts should meet twelve criteria. A text archive is created from the texts that meet twelve criteria. Then, the language teaching material is prepared. There are six stages in the text-driven approach. Texts are prepared according to the learner activities and principles in the six stages. These stages are Readiness Activities, Experiential Activities, Intake Response Activities, Development Activity 1, Input Response Activity, Development Activity 2. The aim of this study is to examine the effectiveness of texts selected based on Tomlinson's criteria and the materials prepared in accordance with the text-driven approach, particularly in enhancing speaking and writing skills. While the studies in the literature are limited to a single language skill, this study focuses

on speaking and writing skills and attempts are made to determine possible gaps between approach and application by obtaining opinions from learners regarding the materials. In addition, since the material design is explained according to the text-driven approach principles, it is thought that it will also contribute to those who prepare materials for language teaching. In this context, the answer to the following question was sought.

1. What are the opinions of learners regarding materials prepared with the text-driven approach in language teaching?

In this study, materials were prepared based on the principles of the text-driven approach for those learning Turkish as a foreign language. A 6-week course was taught using these materials. At the end of the application, students' opinions were obtained regarding the materials. In this context, the following questions were sought to be answered. 1. Do you think that materials prepared according to the text-driven approach improve your speaking skills? 2. Do you think that materials prepared according to the text-driven approach improve your writing skills? 3. What are the positive aspects of materials prepared according to the text-driven approach? 4. What are the negative aspects of materials prepared according to the text-driven approach? 5. Would you like Turkish lessons to be taught with materials prepared according to the text-driven approach? In the study, a case study, one of the qualitative research methods, was used. Data were collected from the opinions of those who learned Turkish as a foreign language at B2 level at Sakarya University Turkish Language Teaching Research and Application Center (TÖMER) about the materials prepared according to the text-driven approach. The study was designed according to the holistic single-case design. The qualitative data of the study were examined with the content analysis technique. There are 12 categories and 28 codes in the study. Sample learner opinions regarding the codes are written in the relevant section. The data obtained from the semi-structured learner opinion form was analyzed.

The findings align with those reported in previous studies. Learners improved their speaking and writing skills which can be presented through a text-driven approach. The materials prepared within the scope of this study include activities aimed at improving speaking and writing skills. As a result of the learners' opinions, the text-driven approach contributed to the development of speaking and writing skills. The positive aspects of this application can be mentioned as speaking and writing activities,

application method, the lessons being fun, finding interesting topics, and learning new words. Among the items that the students liked about the materials, the presence of interesting texts (topics) is an important result for the text-driven approach. Because the most important stage of this approach is text selection. If the text is successful, the activities will also be effective. The topics in the practice lessons contributed to the students' learning about the culture of different countries and their cultural awareness. One student stated that he learned things about other countries (food, clothing). Some students made the following statements about the practice lessons: They stated that the practice lessons provided a good experience for language learning, that the practice lesson had a scientific aspect, that they were not afraid of making mistakes, that they liked the in-class discussions and the way the lesson was taught, and that there was interaction between the teacher and the student. The students stated that they liked the lessons taught with materials prepared with a text-driven approach.

Discussing the negative aspects of the practice is important in terms of developing the practice. Some students stated that they found the practice lesson time to be short and that it was insufficient one day a week. During the practice process, the completion time of the activities was extended due to the students' participation and interaction in the lesson. For this reason, not enough time was allocated to the last stage, Development Activity 2. However, since similar activities were carried out in Development Activity 1, this situation is not considered a loss. One student also stated that a lot of time was wasted on the activities, and another student stated that more important issues should have been addressed. However, as the students did not specify what these "more important issues" were, it was not possible to draw any conclusions or initiate further discussion on the matter. The lack of different text types in the course book caused the application to be limited in terms of text diversity. Since the text types of poetry and story were not included in the book, no material could be prepared for these text types. One learner stated that the lack of different text types was a negative aspect of the application.

In line with the results obtained from the research, some suggestions were made for material developers, language teachers and researchers: The texts to be used in teaching Turkish as a foreign language can be determined by the Ministry of National Education. Tomlinson's criteria can be used when determining the criteria. The idea of creating an archive for the texts to

be used in language teaching sets should be discussed. Cultural elements increase cultural awareness and interaction. Cultural elements to be used in course materials should be determined. The materials prepared for the research include activities aimed at improving speaking and writing skills. Comprehensive course material including reading comprehension, listening comprehension, vocabulary and language structure activities can be prepared.

Akademik Türkçe Dil Becerileri Kitabında Yer Alan İzlemlerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi

Ömer SOLAK¹
Erkam KÜÇÜK²

Öz

Akademik dil, kendine özgü terminolojisi ve karmaşık yapısıyla gündelik iletişimden farklılaşan, belirli bir disipline özgü iletişim biçimini ifade eder. Küreselleşen dünyada uluslararası öğrenci hareketliliğindeki artışla birlikte akademik dil yeterliliği giderek merkezi bir öneme sahip olmaktadır. Nitekim Türkçe öğrenimi gören uluslararası öğrencilerin akademik ortama uyum süreçlerinde Akademik Türkçe ders kitapları kritik bir rol üstlenmektedir. Bu çerçevede yürütülen çalışmanın temel gayesi, Uluslararası öğrenciler hedef alınarak hazırlanmış olan Akademik Türkçe Dil Becerileri (2024) adlı ders kitabındaki öğrenme izlemlerinin, Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin (YBT) bilişsel süreç boyutları kapsamında analiz edilmesidir. Belirtilen amaca ulaşmak amacıyla, ilgili ders kitabındaki öğrenme izlemleri doküman analizi yoluyla toplanmış ve içerik analizi yöntemi vasıtasıyla incelenmiştir. Bu süreçte, çalışmada yer alan toplam 140 farklı öğretim izlenesi, YBT bilişsel süreç boyutları temel alınarak ayrıntılı bir şekilde incelenmiş; veriler tablo ve grafik formatlarında görselleştirilerek sunulmuştur. Elde edilen bulguların analizi neticesinde, uygulama boyutunun en yaygın kategori olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguyu, sırasıyla anlama ve çözümleme boyutları takip etmektedir. Değerlendirme ve yaratma boyutları ise daha düşük bir frekansta temsil edilmekle birlikte, hatırlama boyutunda sadece 3 izlenenin mevcut olduğu saptanmıştır. Bu durum, incelenen veri setinde bilişsel süreçlerin daha çok uygulama, problem çözme ve bilgiyi farklı bağlamlarda kullanma üzerine yoğunlaştığını işaret etmektedir. Ayrıca hatırlama düzeyindeki izlemlerin azlığı, bilgi-

¹ Prof. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, omersolak@yahoo.com, ORCID: 0000-0001-5816-4241.

² Bilim Uzmanı, Uşak Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi erkameness@gmail.com ORCID:0009-0005-1323-103X.

Kaynak gösterme: Solak, Ö. ve Küçük, E. (2026). Akademik Türkçe dil becerileri kitabında yer alan izlemlerin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 11(1), 267-296.

Geliş tarihi: 09.07.2025 – Kabul tarihi: 12.02.2026

Doi:10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v011i1009

nin salt tekrarına dayalı öğrenme çıktılarının hedeflenmediğini veya bu düzeydeki izlemlerin diğer bilişsel süreçlerin bir parçası olarak dolaylı yollarla edinildiğini düşündürmektedir.

Anahtar kelimeler: *Akademik Türkçe, öğrenme izlencesi, bilişsel süreç boyutu, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, YBT.*

An Investigation of the Syllabus in the Academic Turkish Language Skills Book According to the Revised Bloom's Taxonomy

Abstract

Academic language refers to a form of communication specific to a particular discipline, distinguished from everyday communication by its unique terminology and complex structure. In a globalizing world, academic language proficiency is becoming increasingly important with the rise in international student mobility. Indeed, Academic Turkish textbooks play a critical role in the adaptation process of international students learning Turkish to the academic environment. In this context, the main objective of this study is to analyze the learning outcomes in the Academic Turkish Language Skills (2024) textbook, prepared for international students, within the scope of the cognitive process dimensions of the Revised Bloom Taxonomy (RBT). To achieve this goal, the learning sequences in the textbook were collected through document analysis and examined using content analysis. During this process, a total of 140 different teaching sequences included in the study were examined in detail based on the RBT cognitive process dimensions; the data were visualized and presented in table and graph formats. Analysis of the findings revealed that the application dimension was the most prevalent category. This finding was followed by the comprehension and analysis dimensions, respectively. The evaluation and creation dimensions are represented at a lower frequency, while only three traces were found in the recall dimension. This indicates that the cognitive processes in the examined data set focused more on application, problem solving, and using knowledge in different contexts. Furthermore, the scarcity of traces at the recall level suggests that learning outcomes based solely on repetition of information were not targeted, or that traces at this level were acquired indirectly as part of other cognitive processes.

Keywords: *Academic Turkish, learning syllabus, cognitive process dimension, teaching Turkish as a foreign language, RBT.*

Giriş

Dünya genelinde yaygın dillerin ana dili edinimi süreçleri, ayrıntılı bir şekilde incelenmiş ve yabancı dil öğretimi alanında kapsamlı bir literatür oluşmuştur. Yabancı dil öğretimi araştırmalarının başlangıç evrelerinde genel amaçlı yaklaşımlar ön plana çıkmış; ancak öğrenenlerin farklılaşan ihtiyaçları bu yaklaşımların yetersizliğini ortaya koymuştur. Bu durum, öğrenenlerin spesifik gereksinimlerine odaklanan özel amaçlı dil öğretimi (ÖADÖ) yaklaşımının doğmasına yol açmıştır. ÖADÖ mesleki ve akademik amaçlı dil öğretimi (AADÖ) olmak üzere iki alt boyuta ayrılmaktadır (Vergili ve Haykır, 2023: 362; Ulutaş, 2021: 301). AADÖ, hedef dilde akademik çalışmaların yürütülebilmesi için gerekli olan iletişimsel yeterliliklerin geliştirilmesine odaklanan özel bir dil öğretimi yaklaşımıdır (Jordan, 1997: 1). Bu bağlamda AADÖ, özellikle yükseköğrenim öğrencileri ve akademisyenlerin çalışmalarındaki yabancı dil gereksinimlerini karşılamaya yönelik, belirli bir alana yoğunlaşmış bir öğretim türüdür (Demir, 2020: 81).

Akademik dil, gündelik iletişimde kullanılan dilden yapısal, sözcüksel ve anlamsal açılardan belirgin farklılıklar gösterir. Zira akademik dil, bir disiplinin içeriği üzerine düşünmeyi sağlayan, akademik ortamlarda sözlü ve yazılı iletişimde kullanılan kendine özgü bir dildir (Nagy ve Townsend, 2012: 92). Esas itibarıyla, belirli bir disipline veya bilgi alanına özgü, standartlaşmış bir terminolojiye dayanmaktadır. Bu terimler bütünü, kavramların net ve kesin bir biçimde ifade edilmesine olanak tanıyarak, ilgili alandaki tartışmaların daha kolay anlaşılmasını sağlamaktadır. Gündelik dildeki muğlaklık ve yoruma açıklık, akademik dilde yerini net ve nesnel bir anlatıma bırakır. Cümle yapıları karmaşık ve katmanlı bir özellik gösterebilir; bu durum, düşüncelerin daha ayrıntılı ve ilişkiyel bir çerçevede sunulmasına olanak tanımaktadır. Akademik yazında kanıt sunma, argüman geliştirme ve eleştirel düşünceyi ifade etme gibi temel işlevleri yerine getiren özgün dilsel yapılar sıklıkla kullanılmaktadır. AADÖ, genel dil öğretimi yaklaşımlarından farklılaşarak, akademik ortamlarda tespit edilen dilsel yapıları, bunların işlevsel kullanımlarını ve öğretim yöntemlerini esas almaktadır (Demir, 2024: 2190). Nitekim Çifteler ve Aytan (2019: 77) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, gündelik dil ile akademik dil arasındaki farklılıklar Tablo 1’de özetlemiştir.

Tablo 1. *Günlük dil ve akademik dilin karşılaştırılması*

Özellikler	Gündelik Dil	Akademik Dil
Kelime Seçimi	Sık kullanılan kelimeler,	Terimler, geniş sözcük dağarcığı
Cümle Yapısı ve Fiil Çatısı	Kısa cümleler, etken fiiller	Uzun cümleler, edilgen fiiller
Dilin Biçimselliği	Argo kullanımı	Teknik terimler, resmî ifadeler
Kullanım Alanı	Günlük ve sosyal etkileşimler	Eğitim ve profesyonel ortamlar
Değişkenlik Gösterdiği Faktörler	Bölge, yaş, cinsiyet	Farklı bilim dalları

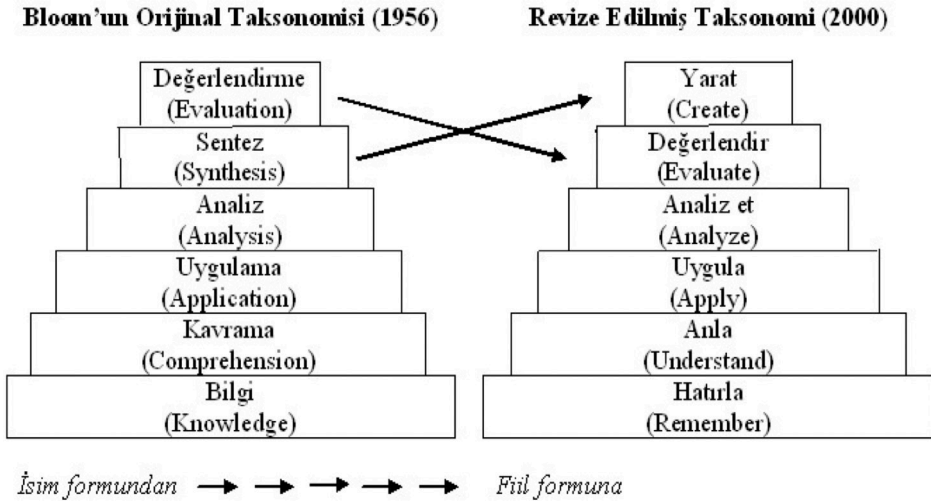
Not: Çifteler ve Aytan (2019: 77)'dan uyarlanmıştır.

Tablo 1'de de görüldüğü üzere, akademik dilin gündelik dilden bu keskin ayrışması, öğretim süreçlerinde dört temel dil becerisinin de (alımlama ve ifade) bu akademik yapıya uygun olarak yeniden ele alınmasını gerektirmektedir. Akademik dil, bünyesinde akademik ifade (konuşma ve yazma) ve akademik alımlama (dinleme ve okuma) dil becerileri şeklinde gruplanmaktadır. Akademik ortamlardaki etkileşimlerde sıkça gereksinim duyulan akademik konuşma becerisi, öğretim elemanları, akademik danışmanlar ve öğrencilerin iletişim kurma süreçlerini, ders esnasında soru sorma ve cevaplama eylemlerini, grup çalışmalarına aktif katılımı, akademik tartışmalara dahil olmayı ve sözlü sunumlar gerçekleştirilmeyi kapsayan çeşitli durumları içermektedir (Göçen, 2020: 227). Bilimsel araştırma sürecinin temelini teşkil eden ve akademik alanda yeni bilgilerin paylaşılmasında kullanılan akademik yazma ise kendine özgü işlevsel yapılar, terimsel kavramlar, biçimsel kurallar ve söz dizimine sahiptir. Öğrenciler, akademik yazma aracılığıyla eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirirken savlarını çeşitli argümanlarla destekleyebilmektedir (Akkaya ve Özden, 2021: 328; Karagöl, 2018: 7).

Alımlayıcı dil becerilerinden olan akademik dinleme, sözlü girdinin çözümlenmesini kapsamakta olup; ders ve konferans gibi akademik ortamlardaki sunumların anlaşılmasını içermektedir. Bilgi edinme amacıyla yapılandırılmış metinlerin çözümlenmesi olan akademik okuma sürecinde ise bilgi analizi yapılırken sözcük öğrenimi ve dilbilgisi yapılarının bağlamsal kullanımı deneyimlenmektedir. Bu nedenle akademik okuma, geniş bir kelime dağarcığı ve yeterli dilbilgisi seviyesi gerektiren kapsamlı bir beceridir (Tüfekçioğlu, 2021). Akademik okumalar, yalnızca bilgi edinme amacı taşımakla kalmayıp, aynı zamanda eleştirel okuma ve analiz becerilerinin geliştirilmesini, argüman ve araştırma stratejileri eğitimini de içer-

mehtir. Bu süreç, söz konusu becerilerin pratiği için uygun bir okuma seçkisinin sunulmasıyla gerçekteşmektedir (Çelik 2020: 133).

Yükseköğrenim düzeyindeki öğrencilerin Türkiye’deki akademik süreçlerinde karşılaşacakları dilsel gereksinimler, AADÖ’yi önemli bir zorunluluk hâline getirmektedir. Bu bağlamda, öğrenimlerini Türkçe sürdüreceğ öğrencilerin fakülte ve enstitülerde gereksinim duyacakları Türkçe dil becerileri dikkate alınarak akademik dil program ve ders kitapları titizlikle yapılandırılmalıdır. (Kocaman Gürata ve Durmuş 2020: 55; Tüfekçioğlu, 2018). Nitekim Demirel’e (2020: 97) göre akademik dil öğretim materyalleri öğrencilerin akademik ihtiyaçlarına uygun olarak hazırlanmalıdır. Bu materyallerin içeriği, farklı bilim dallarında sıkça kullanılan kelimeler, cümleler ve metin türlerinden başlayıp, daha az karşılaşılacak akademik durumlara doğru ilerlemelidir. Temel dil becerileri izlencesi sağlayan ve konularla beceriler arasında dengeli bir dağılım gösteren öğretim materyalleri, öğrencilerin akademik gelişimine daha fazla katkı sağlamaktadır. Dolayısıyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bu konunun belirli sınırlar çerçevesinde tanımlanması önem arz etmektedir (Göncü Ergün ve Yılmaz, 2024: 313). Bu doğrultuda, akademik Türkçe kitaplarında yer alan izlencelerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi (YBT) dikkate alınarak hazırlanması, bu alana önemli bir çerçeve sunacaktır.



Not: Arı, (2013:262)’den alınmıştır

Şekil 1. Bloom taksonomisinin gelişimi (Arı, 2013: 262).

Yukarıdaki şekil incelendiğinde, YBT'nin orijinal taksonomide olduğu gibi altı farklı bilişsel boyutu içerdiği görülmektedir. Bilgi boyutunun adı "hatırlama" olarak, kavrama boyutunun adı ise "anlama" olarak değiştirilerek isim halinden fiil haline dönüştürülmüştür. Benzer şekilde, uygulama, analiz ve değerlendirme basamakları da "uygula-", "analiz et-" ve "değerlendir-" biçiminde fiil formuna çevrilmiştir. Sentez boyutunun adı "yarat-" olarak güncellenmiş ve değerlendirme basamağı ile konumu yer değiştirmiştir. (Tutkun, 2012: 7). Ayrıca YBT'ye bilgi birikimi boyutu olarak adlandırılan bir katman daha eklenmiştir. Bu katman, öğrenme izlenelerinin isim hallerini ifade etmektedir. Buna ek olarak, üstbilişsel bilgi birikimi boyutu da taksonomiye dahil edilmiştir. (Anderson ve Krathwohl, 2010: xxviii). YBT bilişsel süreç boyutunun açıklamaları Tablo 2'de sunulmaktadır. Bu tablo, öğrencilerin bilgiyi işleme ve kullanma düzeylerini gösteren farklı bilişsel süreçleri ve bu süreçlere ait alt kategorileri içermektedir.

Tablo 2. *Yenilenmiş Bloom taksonomisi bilişsel boyut*

Hatırlama	Hatırlama ve tanıma
Anlama	Yorumlama, örneklendirme, sınıflama, özetleme, sonuç çıkarma, karşılaştırma ve açıklama
Uygulama	Yapma ve yararlanma
Çözümleme	Ayrıştırma, örgütleme ve irdeleme
Değerlendirme	Değerlendirme ve eleştirme
Yaratma	Oluşturma, planlama ve üretme

Not: Anderson ve Krathwohl, (2010)'dan uyarlanmıştır

Tablo 2'de (Anderson ve Krathwohl, 2010) görüldüğü üzere YBT bilişsel süreçleri hiyerarşik olarak altı seviyede sınıflandırır. Temel seviye olan hatırlama, bilginin aynen geri çağrılmasını ifade ederken, anlama bilgiyi kavrama ve farklı biçimlerde ifade etmeyi içermektedir. Uygulama, öğrenilen bilgiyi yeni durumlara transfer etmeyi gerektirmektedir. Çözümleme, bilgiyi bileşenlerine ayırarak ilişkileri ve örüntüleri incelemeyi kapsamaktadır. Değerlendirme, bilgi hakkında yargılama ve eleştirel düşünmeyi içerirken, en üst seviye olan yaratma, özgün fikirler üretme ve yeni bir sentez oluşturmayı ifade etmektedir. Bu doğrultuda, akademik Türkçe ders planlarının/izlenelerinin YBT esas alınarak düzenlenmesi, ilgili alanda bir kıstas teşkil etmesi bakımından önem arz etmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sahasında yapılan literatür incelemeleri, akademik

Türkçe ders kitaplarının çeşitli yönlerini inceleyen muhtelif araştırmaları kapsamaktadır. Bu türden incelemeler, bahsi geçen ders kitaplarının farklı açılardan ele alınmasını sağlamaktadır.

Akademik Türkçe ve ileri düzey Türkçe öğretiminde okuma becerilerine odaklanan çalışmaların önemli bir bölümü ders kitaplarındaki metin ve etkinliklerin niteliğini incelemektedir. Tiryaki ve Doğan (2017), İstanbul C1/+ ders kitaplarında yer alan okuma metinlerini bilgi türleri perspektifinden ele alarak metinlerin içerik çeşitliliğini değerlendirmiştir. Benzer biçimde Morali (2019), Gazi TÖMER'in Uluslararası Öğrenciler İçin Akademik Türkçe 1 ders kitabındaki okuma etkinliklerini bilişsel ve pedagojik açılardan incelemiştir. Bakırdöğen (2022) ise Erciyes, İstanbul ve Gazi üniversitelerinin akademik Türkçe kitap setlerindeki okuma metinleri ve etkinliklerini karşılaştırmalı olarak ele alarak kurumlar arası farklılıkları ortaya koymuştur. Bu çalışmalar, akademik Türkçe öğretiminde okuma metinlerinin hem içerik hem de bilişsel düzey açısından kritik bir rol üstlendiğini göstermektedir.

Akademik Türkçe öğretiminde konuşma becerilerine yönelik sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu bağlamda Göçen (2021), uluslararası öğrenciler için hazırlanan akademik Türkçe ders kitaplarındaki konuşma görevlerini ve bu görevlerin hedeflediği yeterlilikleri incelemiştir. Çalışma, akademik bağlamda sözlü üretimin nasıl yapılandırıldığına ve öğrencilerin akademik söylem becerilerini ne ölçüde geliştirdiğine odaklanması bakımından dikkat çekicidir.

Dinleme ve yazma becerilerine ilişkin çalışmalar, çoğunlukla kullanılan strateji, yaklaşım ve yöntemler çerçevesinde ele alınmaktadır. Özdemir (2021), Erciyes ve İstanbul üniversitelerinin akademik Türkçe kitap setlerindeki dinleme ve yazma etkinliklerinde kullanılan dil öğrenme stratejilerini inceleyerek bu etkinliklerin pedagojik temellerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Ayrıca Biçer (2019), Türkçe öğretimi ders kitaplarında yer alan dinleme ve okuma etkinliklerini yenilenmiş Bloom Taksonomisi temelinde değerlendirerek bilişsel süreç düzeylerine dikkat çekmiştir.

Akademik Türkçe öğretimiyle ilişkili bir diğer araştırma hattı, öğretim programlarının bilişsel boyutuna odaklanan çalışmalardan oluşmaktadır. Karagöl (2020), güncel Türkçe öğretim programlarını yenilenmiş Bloom Taksonomisi çerçevesinde inceleyerek programların hedeflediği bilişsel düzeyleri analiz etmiştir. Emre (2020) ise Türkçenin yabancı dil olarak öğ-

retimi programını yenilenmiş Bloom Taksonomisi bağlamında değerlendirerek program hedeflerinin bilişsel düzeylerini ortaya koymuştur. Ulutaş ve Kara (2019) tarafından yürütülen çalışma da TYDÖ programlarındaki okuma kazanımlarını bilişsel stratejiler açısından inceleyerek öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerinin geliştirilme potansiyeline odaklanmıştır. Bu çalışmalar, program temelli incelemelerin akademik Türkçe öğretiminde önemli bir boşluğu doldurduğunu göstermektedir.

Akademik Türkçe ders kitaplarının içerik ve biçimsel özelliklerini ele alan çalışmalar da alan yazında yer almaktadır. Gençler ve Bahşi (2025), yabancı öğrencilere yönelik akademik Türkçe öğretimi amacıyla hazırlanan bir ders kitabını içerik ve biçimsel özellikler açısından analiz etmiştir. Bunun yanı sıra Karagöl ve Korkmaz (2021), ders kitabı ve bilimsel metin yazarlarının uluslararası öğrencilere yönelik akademik Türkçe öğretimine ilişkin görüşlerini inceleyerek öğretim materyallerinin üretim sürecine ilişkin önemli bulgular sunmuştur.

Son dönem çalışmalarda, akademik Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin üst düzey düşünme becerileriyle ilişkisi ön plana çıkmaktadır. Eryılmaz (2024), akademik Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler için hazırlanan dört farklı ders kitabındaki etkinlikleri üst düzey düşünme becerileri perspektifinden incelemiştir. Çalışma, söz konusu etkinliklerin öğrencilerin stratejik düşünme, çözüm üretme ve değerlendirme becerilerini ne ölçüde desteklediğini sorgulaması bakımından alan yazına özgün bir katkı sunmaktadır. Ancak akademik Türkçe ders kitaplarındaki öğrenme izlemlerini Yenilenmiş Bloom Taksonomisi (YBT) çerçevesinde bütüncül ve sistematik biçimde inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Bu durum, söz konusu alanın yalnızca araştırma açısından değil, aynı zamanda uygulamaya dönük boyutları bakımından da önemli bir boşluk barındırdığını göstermektedir. Zira akademik Türkçe öğretiminde ders kitapları, öğretim sürecinin temel taşıyıcıları arasında yer almakta; öğrenme hedefleri, etkinlik türleri ve bilişsel beklentiler büyük ölçüde bu materyaller aracılığıyla öğrenciye aktarılmaktadır. Buna karşın, bu materyallerde yer alan öğrenme izlemlerinin hangi bilişsel süreç düzeylerini hedeflediği, bu düzeyler arasında dengeli ve kademeli bir dağılımın bulunup bulunmadığı ve üst düzey bilişsel becerilerin ne ölçüde desteklendiği yeterince ortaya konmuş değildir.

Bu bağlamda mevcut araştırma, akademik Türkçe ders kitaplarında yer

alan öğrenme izlencelerini YBT'nin bilişsel süreç boyutları temelinde sistematik olarak haritalandırmayı amaçlaması bakımından özgün bir katkı sunmaktadır. Çalışma, yalnızca etkinliklerin sayısal dağılımını değil, aynı zamanda akademik dil kullanımının gerektirdiği analiz etme, değerlendirme ve yaratma gibi üst düzey bilişsel süreçlerin öğretim materyallerinde nasıl yapılandırıldığını görünür kılmayı hedeflemektedir. Bu yönüyle araştırma, akademik Türkçe öğretiminin salt dilsel yeterlikler çerçevesinde değil, bilişsel akademik dil yeterliği perspektifinden ele alınmasına katkı sağlamaktadır.

Elde edilecek bulguların, akademik Türkçe ders kitabı yazarları ve program geliştiriciler için somut bir başvuru çerçevesi sunması; ders kitaplarında bilişsel düzeyler açısından daha dengeli, aşamalı ve amaç odaklı öğrenme izlencelerinin oluşturulmasına rehberlik etmesi beklenmektedir. Ayrıca çalışma, öğretim elemanlarının mevcut ders kitaplarını eleştirel bir bakışla değerlendirmelerine ve öğretim süreçlerini bilişsel hedefler doğrultusunda yeniden yapılandırmalarına olanak tanıyacaktır. Bu yönleriyle araştırma, alan yazınındaki önemli bir boşluğu doldurmanın yanı sıra, akademik Türkçe öğretiminin niteliğinin artırılmasına yönelik kuramsal ve uygulamalı katkılar sunmaktadır.

1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, uluslararası öğrenciler hedef alınarak hazırlanmış Akademik Türkçe Dil Becerileri (2024) adlı ders kitabındaki öğrenme izlencelerinin, YBT'nin bilişsel süreç boyutları açısından analiz edilmesidir. Bu çerçevede çalışmanın temel araştırma sorusu, "Uluslararası Öğrenciler İçin Akademik Türkçe Dil Becerileri Öğrenme İzlencelerinin YBT'ye göre dağılımı nasıldır?" şeklinde belirlenmiştir. Bu bağlamda diğer alt sorular ise aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. Uluslararası Öğrenciler İçin Akademik Türkçe Dil Becerileri kitabındaki okuma anlama izlencelerinin bilişsel boyut dağılımı nasıldır?
2. Uluslararası Öğrenciler İçin Akademik Türkçe Dil Becerileri kitabındaki yazma izlencelerinin bilişsel boyut dağılımı nasıldır?
3. Uluslararası Öğrenciler İçin Akademik Türkçe Dil Becerileri kitabındaki dinleme/izleme anlama ve not alma izlencelerinin bilişsel boyut dağılımı nasıldır?
4. Uluslararası Öğrenciler İçin Akademik Türkçe Dil Becerileri kitabındaki konuşma izlencelerinin bilişsel boyut dağılımı nasıldır?

5. Uluslararası Öğrenciler İçin Akademik Türkçe Dil Becerileri kitabındaki sözcük bilgisi izlencelerinin bilişsel boyut dağılımı nasıldır?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi yöntemi aracılığıyla yürütülmüştür. Doküman incelemesi, kitaplar, süreli yayınlar, mektuplar, raporlar, görsel ve işitsel materyaller gibi çeşitli kaynaklardan veri toplamayı kapsamaktadır (Aktaş, 2019: 126). Bu çalışmada benzer bir biçimde, söz konusu kitapta bulunan izlenceler doküman incelemesi yoluyla elde edilmiş ve öğrenme izlencelerinin hangi bilişsel süreç boyutlarına dâhil olduğu belirlenmiştir.

2.2. İncelenen Doküman

Bu çalışmada T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yurt Dışı Türkler ve Akra-
ba Toplulukları Başkanlığının desteğiyle hazırlanan uluslararası öğrenciler için Akademik Türkçe Dil Becerileri (2024) ders kitabı ele alınmıştır. Prof. Dr. Mustafa Durmuş ve Dr. Eser Kocaman Gürata'nın editörlüğünde 2024 yılında Blackswan Yayınları tarafından yayımlanan bu eserin 1. baskısında yer alan izlenceler incelenmiştir. Toplamda 256 sayfadan ve yedi üniteden (dil ve eğitim, teknoloji ve inovasyon, tarım ve gıda, ekonomi ve pazarlama, iletişim ve sosyal medya, iklim ve çevre, sağlık ve ilaçlar) oluşmaktadır. Ayrıca okuma anlama becerisinde 26; yazma becerisinde 34; dinleme becerisinde 34; konuşma becerisinde 25; sözcük bilgisinde 21 adet olmak üzere toplamda 140 izlençe bulunmaktadır.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin sistematik biçimde çözümlenmesi amacıyla içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, yazılı bir metindeki sözcük ve ifadelerin araştırmacılar tarafından önceden belirlenmiş ölçütler doğrultusunda daha kapsayıcı içerik kategorileri altında toplanarak çözümlendiği, sistematik ve kurallı bir kodlama süreci olarak adlandırılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2018) Bu çalışmada, ilgili kitapta yer alan öğrenme izlenceleri, YBT'nin bilişsel süreç boyutları esas alınarak sınıflandırılmıştır. Bilişsel süreç boyutunun belirlenmesi sürecinde bilişsel süreçler ve bunların alt kategorilerinde tanımlanan eylemler dikkate alınmıştır. Ayrıca YBT hiyerarşik yapısı nedeniyle en belirgin olan boyutun bulgu olarak sunulması tercih edilmiştir. Ek olarak, araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliği, Miles ve Hubermann'ın (2015) önerdiği (Güvenirlik = Görüş birliği /

(Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100) formülü vasıtasıyla hesaplanmıştır. Bu maksatla, araştırmacılar elde edilen verilerin kodlama sürecini birbirinden ayrı olarak gerçekleştirmiş ve akabinde bu iki ayrı kodlama seti, belirtilen güvenilirlik formülü uygulanarak hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar, araştırmacıların kodlamaları arasında %88 (123 izlençe) düzeyinde bir mutabakat olduğunu göstermiştir. Bu mutabakat oranı, Miles ve Huberman'ın ifade ettiği üzere, %70'in üzerindeki uzlaşmanın güvenilir bir sonuç olarak belirlenen ölçütü aşmaktadır. Geriye kalan %12'lik (17 izlençe) fark için araştırmacılar yeniden değerlendirme yoluna giderek kendi aralarında mutabık kalmışlardır.

3. Bulgular

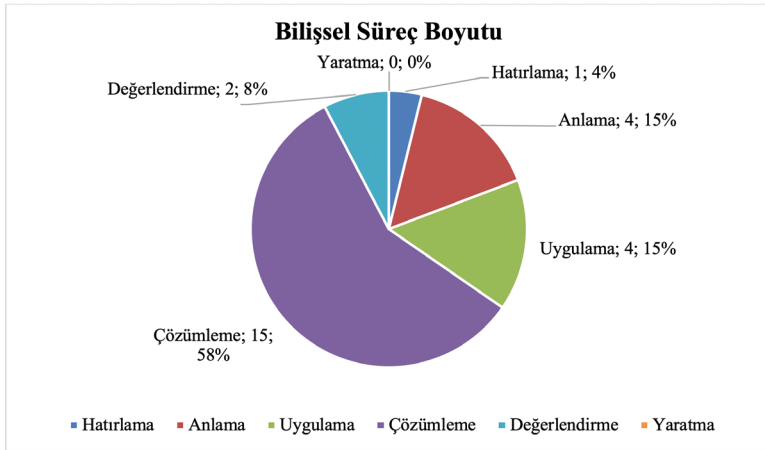
Okuma anlama becerisinde yer alan izlenceler, YBT'nin bilişsel süreç boyutları esas alınarak incelenmiştir. Ulaşılan bulgular tablo vasıtasıyla sunulmuş ve şekil aracılığıyla yorumlanmıştır.

Tablo 3. Okuma anlama becerisi izlenceleri ve bilişsel süreç boyutları

No	Okuma Anlama Becerisi İzlenceleri	Bilişsel Süreç Boyutu
1.	Bir metnin hedef kitesini, türünü ve yazılış amacını belirler.	Çözümleme
2.	Akademik bir metnin konusunu, ana fikrini ve yardımcı düşüncelerini ayırt eder.	Çözümleme
3.	Akademik bir metni yüzeysel okuma stratejisini kullanarak okur.	Uygulama
4.	Akademik bir metni yüzeysel okuma ve seçici okuma stratejisini kullanarak okur.	Uygulama
5.	Akademik bir metnin konusunu, ana fikrini, yardımcı düşüncelerini ve destekleyici ayrıntılarını belirler.	Çözümleme
6.	Sözcük tahmin etme stratejilerini kullanarak akademik bir metinde geçen yeni sözcüklerin anlamlarına ilişkin çıkarımda bulunur.	Uygulama
7.	Akademik bir metindeki ana fikir ve yardımcı düşünceleri ayırt eder.	Anlama
8.	Akademik bir metindeki kanıtlanabilir bilgi içeren ve görüş bildiren cümleleri ayırt eder.	Çözümleme
9.	Akademik bir metinde öznel ve nesnel anlatım farkını belirler.	Çözümleme
10.	Ana fikri desteklemek için kullanılan düşüncüyü geliştirme yollarını ayırt eder.	Çözümleme
11.	Sözcük tahmin etme stratejilerini kullanarak akademik bir metinde geçen yeni sözcüklerin anlamlarına ilişkin çıkarımda bulunur.	Uygulama

12.	Akademik bir metinde grafik ve tablolarda sunulan terimleri, kavramları, bilgileri ve mesajı belirler.	Hatırlama
13.	Akademik bir metindeki gönderimsel ifadeleri ve anlamlarını belirler.	Çözümleme
14.	Akademik bir metinde kullanılan bağdaşıklık unsurlarını belirler.	Çözümleme
15.	Akademik metinlerdeki farklı anlatım biçimlerini belirler.	Çözümleme
16.	Karşılaştırmaya dayalı akademik metinlerin yapısını tanıır.	Anlama
17.	Akademik bir metinde karşılaştırma ifadeleri yardımıyla benzerlik ve farklılıkları belirler.	Çözümleme
18.	Akademik metinlerde okuduklarından hareketle çıkarımlar yapar.	Anlama
19.	Akademik bir metinde neden-sonuç unsurlarını belirler.	Çözümleme
20.	Akademik bir metnin akışını ve anlam bütünlüğünü sağlayan ifadeleri belirler.	Çözümleme
21.	Akademik bir metindeki özetleme için gerekli bilgileri belirler.	Anlama
22.	Akademik bir metinde yazarın tutumunu ve bakış açısını belirler.	Çözümleme
23.	Akademik bir metni eleştirel bir şekilde okuyup değerlendirir.	Değerlendirme
24.	Tartışmacı bir akademik metnin temel argümanını belirler.	Çözümleme
25.	Tartışmacı bir akademik metindeki destekleyici ve karşı argümanları belirler.	Çözümleme
26.	Tartışmacı bir akademik metni eleştirel bir şekilde okur ve yazarın argümanını değerlendirir.	Değerlendirme

Yukarıda sunulan detaylı tabloda okuma/anlama izlenelerinin bilişsel süreçler bağlamındaki dağılımı, Grafik 1’de görselleştirilerek yorumlanmıştır.



Grafik 1. Okuma anlama izlenelerinde bilişsel boyut.

Grafik 1 incelendiğinde, alt düzey bilişsel süreçler kapsamında yer alan hatırlama 1 (%4) anlama boyutunda 4 (%15) ve uygulama boyutunda 4 (%15) izlenince saptanmıştır. Üst düzey bilişsel süreçler incelendiğinde ise çözümlenme boyutunda 15 (%58) ve değerlendirme boyutunda 2 (%8) izlenince belirlenmiştir; ancak yaratma boyutunda herhangi bir izlenince mevcut değildir. Okuma/anlama becerisinde toplam 26 farklı izlenincenin bilişsel süreç boyutu tespit edilmiştir.

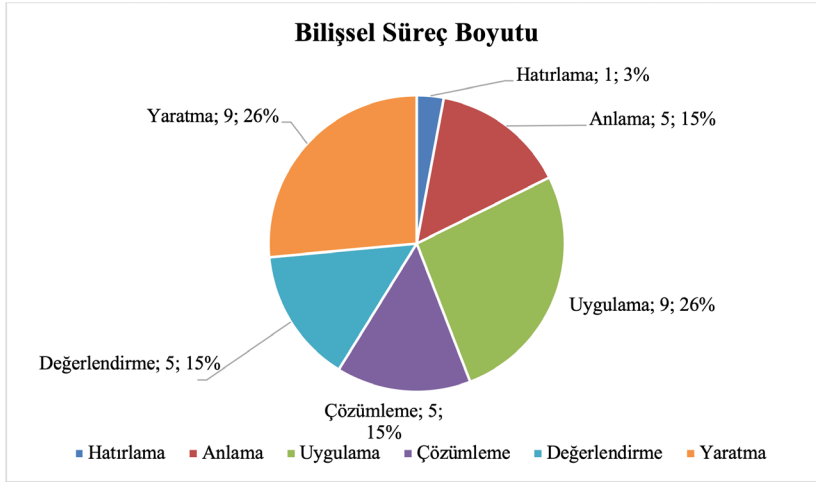
Yazma becerisinde yer alan izleninceler, YBT'nin bilişsel süreç boyutları esas alınarak incelenmiştir. Ulaşılan bulgular tablo vasıtasıyla sunulmuş ve grafik aracılığıyla yorumlanmıştır.

Tablo 4. Yazma becerisi izleninceleri ve bilişsel süreç boyutları

No	Yazma Becerisi İzleninceleri	Bilişsel Süreç Boyutu
1.	Akademik bir metnin amacını ve hedef kitlesini belirler.	Hatırlama
2.	Resmî/resmî olmayan metin türlerini fark eder.	Anlama
3.	Akademik bir paragrafın yapısını analiz eder.	Anlama
4.	Akademik bir paragrafın konusunu, ana fikrini ve yardımcı düşüncelerini ayırt eder.	Çözümleme
5.	Akademik bir paragraf için etkili bir ana fikir cümlesi yazar.	Uygulama
6.	Paragrafta ana fikri desteklemek için düşünceyi geliştirme yollarını kullanır.	Uygulama
7.	Paragrafa uygun bir sonuç cümlesi yazar.	Uygulama
8.	Sonuç cümlesi yazarken ana fikri yeniden ifade etme veya paragrafı özetleme stratejilerini kullanır.	Uygulama
9.	Yazma sürecinde planlama, taslak hazırlama ve gözden geçirme stratejilerini kullanır.	Uygulama
10.	Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşan bir akademik paragraf yazar.	Yaratma
11.	Akademik denemenin genel yapısını tanımlar ve özelliklerini analiz eder.	Çözümleme
12.	Akademik denemede giriş paragrafının bölümlerini ve özelliklerini ayırt eder.	Çözümleme
13.	Akademik denemede görüş bildiren tez cümlesini belirler.	Anlama
14.	Akademik deneme için etkili bir giriş paragrafı yazar.	Yaratma
15.	Yazılarını akademik üslup, dil bilgisi, yazım kuralları ve noktalama işaretleri yönünden kontrol eder ve düzeltir.	Değerlendirme

16.	Akademik metinlerde tutarlılık unsurlarını belirler.	Çözümleme
17.	Metindeki anlatım bozukluklarını belirler.	Çözümleme
18.	Akademik denemede giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin biçim, içerik ve dil özelliklerini ayırt eder.	Anlama
19.	Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri olan akademik deneme yazar.	Yaratma
20.	Yazdığı akademik denemede bağdaşıklık ve tutarlılık unsurlarını kullanır.	Yaratma
21.	Bilimsel kaynak türlerini ayırt eder.	Uygulama
22.	Grafik, tablo ve şekil ile ifade edilmiş bilgileri yorumlayarak yazar.	Anlama
23.	Karşılaştırmaya dayalı anlatım biçimini yazılarında kullanır.	Uygulama
24.	Farklı kaynaklardan elde ettiği bilgileri sentezleyen yazılar yazar.	Yaratma
25.	Akademik metinlerdeki bilgileri doğrudan ve dolaylı alıntı yaparak yazılarına aktarır.	Yaratma
26.	Akademik yazılarında kullandığı alıntıları kaynakçada gösterir.	Uygulama
27.	Neden sonuç ilişkisi gösteren akademik deneme yazar.	Uygulama
28.	Yazdığı akademik denemede farklı kaynaklardan bilgileri sentezler ve alıntı yaparak görüşlerini desteklemek için kullanır.	Yaratma
29.	Akademik deneme için etkili başlık yazar.	Yaratma
30.	Akademik bir denemeyi içerik, organizasyon, akademik dil ve dil bilimsel doğruluk ölçütlerine göre değerlendirir; önerilerde bulunur.	Değerlendirme
31.	Tartışmacı anlatıma uygun ifade ve kalıpları kullanarak akademik deneme yazar.	Yaratma
32.	Yazdığı akademik denemede eleştiri, yorum veya değerlendirmeler yaparak argümanlarını gerekçeleri ile tartışır.	Değerlendirme
33.	Yazdığı akademik denemede farklı kaynaklardan gerekli bilgileri seçer, sentezleyerek alıntılar ve argümanlarını desteklemek için kullanır.	Değerlendirme
34.	Bir akademik denemeyi içerik, organizasyon, akademik dil ve dil bilimsel doğruluk açısından değerlendirir ve düzeltmeler yapar.	Değerlendirme

Yukarıda ayrıntılı bir şekilde sunulan tabloda, yazma becerisi izlemlerinin bilişsel süreçler çerçevesindeki dağılımı, Grafik 2’de görselleştirilerek yorumlanmıştır.



Grafik 2. Yazma becerisi izlencelerinde bilişsel boyut.

Grafik 2 değerlendirildiğinde, alt düzey bilişsel süreçler kapsamında yer alan hatırlama 1 (%3), anlama boyutunda 5 (%14) ve uygulama boyutunda 9 (%26) izleneceler bulunur. Üst düzey bilişsel boyut dahilinde çözümleme boyutunda 5 (%14), değerlendirme boyutunda 5 (%15) ve yaratma boyutunda 9 (%26) izleneceler tespit edilmiştir. Bu çalışmanın ilgili bölümünde, toplam 34 farklı izlencenin bilişsel süreç boyutu belirlenmiştir.

Dinleme/izleme anlama ve not alma becerisinde yer alan izlenceler, YBT'nin bilişsel süreç boyutları esas alınarak incelenmiştir. Ulaşılan bulgular tablo vasıtasıyla sunulmuş ve grafik aracılığıyla yorumlanmıştır.

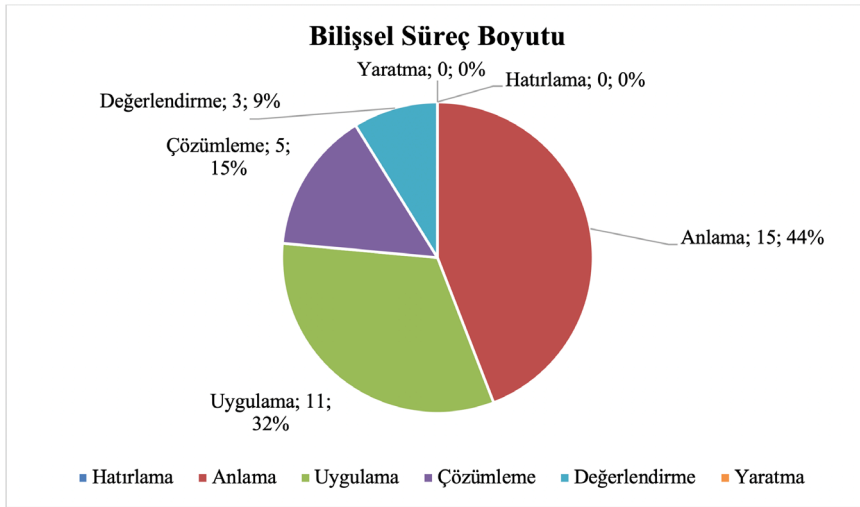
Tablo 5. Dinleme/izleme anlama ve not alma becerisi izlenceleri ve bilişsel süreç boyutları

No	Dinleme/İzleme Anlama ve Not Alma Becerisi İzlenceleri	Bilişsel Süreç Boyutu
1.	Akademik bir konuşmanın hedef kitesini, türünü, amacını belirler.	Anlama
2.	Akademik bir konuşmanın başlık ve görsellerinden hareketle konusu ve içeriği hakkında tahminde bulunur.	Anlama
3.	Akademik bir konuşmanın giriş bölümünü dinleyerek/izleyerek içeriğini ve kapsamını belirler.	Anlama
4.	Akademik bir konuşmanın giriş bölümündeki yönlendirici ifadelerin işlevini belirler.	Çözümleme

5.	Dinleme/izleme sırasında, sunulan yazılı materyallerin yardımıyla not alır.	Uygulama
6.	Dinlediği/izlediği akademik bir konuşmanın planını fark eder.	Anlama
7.	Dinleme/izleme sırasında tanım ifadelerini fark eder verilen tanımları ayırt eder.	Anlama
8.	Dinlediği/izlediği akademik bir konuşmanın ana fikrini belirler.	Anlama
9.	Dinlediği/izlediği akademik bir konuşmanın ana fikri ile destekleyici ayrıntıları belirler.	Anlama
10.	Dinleme/izleme sırasında, sunulan yazılı materyallerin yardımıyla ana fikir ve destekleyici ayrıntıları ayırarak not alır.	Uygulama
11.	Dinleyeceği/izleyeceği konuşmaya kendini zihinsel olarak hazırlar.	Anlama
12.	Akademik bir konuşmanın ana fikrine ilişkin çıkarım yapar.	Anlama
13.	Akademik bir konuşmada not etmesi gereken bilgileri belirleyip not alır.	Uygulama
14.	Not alırken kısaltma ve sembolleri kullanır.	Uygulama
15.	Akademik bir konuşmayı dinlerken/izlerken tanımları yazar.	Uygulama
16.	Akademik bir konuşma sırasında konunun değiştiğini bildiren yönlendirici ifadeleri belirler.	Anlama
17.	Akademik bir sunumda konuşmacının tutumuna yönelik çıkarımlar yapar.	Değerlendirme
18.	Akademik bir sunumda konuşmanın devamına yönelik tahminlerde bulunur.	Uygulama
19.	Akademik bir sunumdaki bilgileri grafiklerdeki bilgilerle ilişkilendirir.	Çözümleme
20.	Akademik bir sunumda anlamsal bütünlüğü/ tutarlılığı oluşturan unsurları fark eder.	Çözümleme
21.	Akademik bir sunumu dinlerken/izlerken grafiklerle sunulan terimleri, kısaltmaları ve kavramları belirler.	Anlama
22.	Akademik bir sunumda kanıtlanabilir bilgi içeren ve görüş bildiren ifadeleri ayırt eder.	Çözümleme
23.	Kendini dinleyeceği/izleyeceği derse zihinsel olarak hazırlar.	Anlama
24.	Bir dersin veya konuşmanın ana fikrine ilişkin çıkarım yapar.	Anlama
25.	Sözcük tahmin etme stratejilerini kullanarak bir derste geçen yeni sözcüklerin anlamlarına ilişkin çıkarımda bulunur.	Anlama
26.	Dinlediği izlediği derse ilişkin notlar alır.	Uygulama
27.	Bir dersin düşünsel izlediğini (ana fikir, öne çıkan düşünceler ve destekleyici ayrıntılar arasındaki bağlantıları) takip eder.	Çözümleme

28.	Bir derste veya konuşmada vurgulanan ifadeler ve varsayımları tespit ederek konuşmacının görüşüne yönelik çıkarım yapar.	Değerlendirme
29.	Bir sınıf içi tartışmada konuşmacının tutumunu belirler.	Anlama
30.	Akademik bir konuşmayı eleştirel bir şekilde dinleyip konuşmacının argümanını değerlendirir.	Değerlendirme
31.	Akademik bir konuşmayı dinlerken/izlerken etkili notlar alır.	Uygulama
32.	Akademik bir metni dinlerken/izlerken aldığı notlardan ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer.	Uygulama
33.	Dinlediği/izlediği konuşmalardaki bilgilerin kaynağını alıntılıyarak not alır.	Uygulama
34.	Bir karşılıklı konuşmayı dinlerken/izlerken soruları odaklanarak içeriği takip eder.	Uygulama

Yukarıda sunulan detaylı tabloda dinleme/izleme anlama ve not alma becerisi izlencelerinin bilişsel süreçler bağlamındaki dağılımı, Grafik 3'te görselleştirilerek yorumlanmıştır.



Grafik 3. Dinleme/izleme anlama ve not alma becerisi izlencelerinde bilişsel boyut

Grafik 3 incelendiğinde, alt düzey bilişsel süreçler bağlamında anlama boyutunda 15 (%44) ve uygulama boyutunda 11 (%32) izlence tespit edilmiştir; ancak hatırlama boyutunda herhangi bir izlenceye rastlanmamıştır. Üst düzey bilişsel süreçlere bakıldığında ise çözümleme boyutunda 5 (%15) ve değerlendirme boyutunda 3 (%9) izlence bulunmaktadır; fakat

yaratma boyutunda herhangi bir izleme mevcut değildir. Dinleme anlama kısmında toplamda 34 izlemlenin bilişsel süreç boyutu belirlenmiştir.

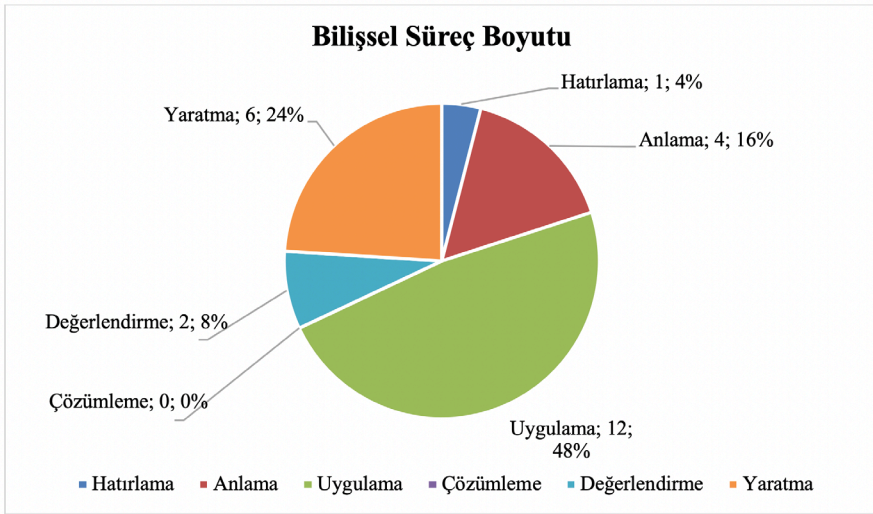
Konuşma becerisinde yer alan izlemler, YBT'nin bilişsel süreç boyutları esas alınarak incelenmiştir. Ulaşılan bulgular tablo vasıtasıyla sunulmuş ve grafik aracılığıyla yorumlanmıştır.

Tablo 6. *Konuşma Becerisi izlemleri ve bilişsel süreç boyutları*

No	Konuşma Becerisi İzlemleri	Bilişsel Süreç Boyutu
1.	Akademik bir tartışmada kendi görüşünü ifade eder.	Uygulama
2.	Akademik konularda görüş bildirirken akademik üslup ve dil ifadelerini kullanır.	Uygulama
3.	Görüşünü tutarlı bir bütünlük içinde açıklar.	Yaratma
4.	Görüşlerine dayanarak tavsiyede bulunur.	Yaratma
5.	Akademik bir tartışmada diğer katılımcıların görüşlerine katıldığını ya da katılmadığını gerekçeleriyle belirtir.	Değerlendirme
6.	Akademik bir tartışmada gerektiğinde görüşünü açıklığa kavuşturur.	Uygulama
7.	Bir görüş bildirmek istediğinde konuşmacının ya da katılımcının sözünü uygun şekilde keser.	Uygulama
8.	Farklı akademik metinlerden alıntılar yaparak görüşünü destekler.	Yaratma
9.	Akademik metinlerden alıntıladıklarını anlamı ve mesajı koruyarak farklı şekilde ifade eder.	Uygulama
10.	Akademik yazılı metinleri sözlü olarak özetler.	Anlama
11.	Görüşünü desteklemek için yazılı kaynaklara atıfta bulunur.	Uygulama
12.	Topluluk önünde konuşma kaygısı ile baş edebilme yöntemlerini tanıır.	Hatırlama
13.	Yapacağı sunumun amacını belirler.	Anlama
14.	Yapacağı sunumu bir konu ve ana fikir etrafında planlar.	Anlama
15.	Yapacağı sunum için taslak hazırlar.	Uygulama
16.	Grup çalışmalarında farklı fikirleri değerlendirerek tartışmalara katılır.	Uygulama
17.	Sunum slaytlarında olması gereken özellikleri bilir ve kullanır.	Uygulama
18.	Slaytlarda yer alan yazılı ya da görsel bilgileri sunum tekniklerine uygun olarak ifade eder.	Uygulama
19.	Dinleyicilerin belirli bir slayt veya görsele odaklanmasını sağlayan ifadeler kullanır.	Uygulama

20.	Sunum sırasında uyulması gereken iletişim kurallarını bilir.	Uygulama
21.	Akademik amaçlı bir sunumu belirlenmiş ölçütlere göre değerlendirir.	Değerlendirme
22.	Akademik bir ortamda sunum yapar.	Yaratma
23.	Bir sunum ya da tartışmada ayrıntılı, kanıta dayalı bir argüman ortaya koyar.	Yaratma
24.	Farklı sözlü kaynaklardan gelen bilgileri özetler, argümanları yeniden yapılandırır.	Yaratma
25.	Akademik bir sunum ya da tartışmada konuşmacının ana mesajını belirler.	Anlama

Yukarıda sunulan detaylı tabloda konuşma becerisi izlencelerinin bilişsel süreçler bağlamındaki dağılımı, Grafik 4’te görselleştirilerek yorumlanmıştır.



Grafik 4. Konuşma becerisi izlencelerinde bilişsel boyut.

Grafik 4’te görüldüğü üzere, alt düzey bilişsel süreçler bağlamında hatırlama boyutunda 1 (%4), anlama boyutunda 4 (%16) ve uygulama boyutunda 12 (%48) olmak üzere izlenceler saptanmıştır. Üst düzey bilişsel süreçler açısından ise değerlendirme boyutunda 2 (%8) ve yaratma boyutunda 6 (%24) izlenice belirlenmiştir. Ancak çözümleme boyutunda herhangi bir izleniceye rastlanmamıştır. Sonuç olarak, söz konusu beceride toplam 25 izlencenin bilişsel süreç boyutu tanımlanmıştır.

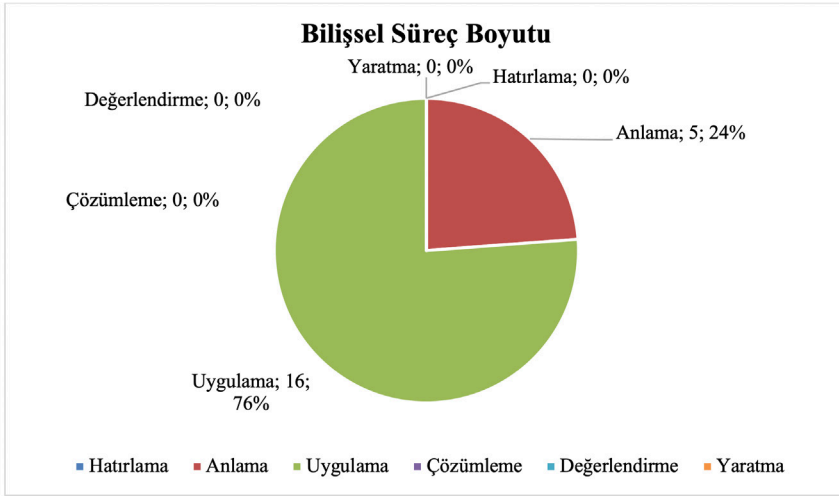
Sözcük bilgisi izlenceleri, YBT’nin bilişsel süreç boyutları esas alınarak

incelenmiştir. Ulaşılan bulgular tablo vasıtasıyla sunulmuş ve grafik aracılığıyla yorumlanmıştır.

Tablo 7. Sözcük bilgisi izlemleri ve bilişsel süreç boyutları

No	Sözcük Bilgisi İzlemleri	Bilişsel Süreç Boyutu
1.	Dil ve eğitim alanı ile ilgili kavram ve terimleri anlar ve kullanır.	Uygulama
2.	Akademik metne uygun sözcüğü bağlamdan hareketli seçer.	Anlama
3.	Akademik metne uygun sözcük türünü belirler.	Anlama
4.	Teknoloji ve inovasyon alanı ile ilgili kavram ve terimleri anlar ve kullanır.	Uygulama
5.	Akademik metne uygun sözcüğü bağlamdan hareketle seçer.	Uygulama
6.	Akademik bir metinde bağlamdan hareketle akademik sözcüklerin uygun eş dizimini belirler.	Uygulama
7.	Gıda ve tarım alanı ile ilgili kavram ve terimleri anlar ve kullanır.	Uygulama
8.	Akademik metne uygun sözcüğü bağlamdan hareketle seçer.	Uygulama
9.	Günlük ve akademik dile ait sözcükleri ayırt eder.	Anlama
10.	Ekonomi ve pazarlama alanı ile ilgili kavram ve terimleri anlar ve kullanır.	Uygulama
11.	Akademik metne uygun sözcüğü bağlamdan hareketle seçer.	Uygulama
12.	Akademik metne uygun sözcük türünü belirler.	Anlama
13.	İletişim ve sosyal medya alanı ile ilgili kavram ve terimleri anlar ve kullanır.	Uygulama
14.	Akademik metne uygun sözcüğü bağlamdan hareketle seçer.	Uygulama
15.	Akademik bir metinde bağlamdan hareketle akademik sözcüklerin uygun eş dizimini belirler.	Uygulama
16.	İklim ve çevre alanı ile ilgili kavram ve terimleri anlar ve kullanır.	Uygulama
17.	Akademik metne uygun sözcüğü bağlamdan hareketle seçer.	Uygulama
18.	Günlük ve akademik dile ait sözcükleri ayırt eder.	Anlama
19.	Sağlık ve ilaçlar alanı ile ilgili kavram ve terimleri anlar ve kullanır.	Uygulama
20.	Akademik metne uygun sözcüğü bağlamında hareketle seçer.	Uygulama
21.	Yazılı ve sözlü akademik üretimlerinde kullanmak amacıyla derlemlerden yararlanır.	Uygulama

Yukarıda sunulan detaylı tabloda sözcük bilgisi izlemlerinin bilişsel süreçler bağlamındaki dağılımı, Grafik 5'te görselleştirilerek yorumlanmıştır.



Grafik 5. Sözcük bilgisi izlencelerinde bilişsel boyut.

Grafik 5'in incelenmesi neticesinde, alt düzey bilişsel süreçler bağlamında anlama boyutunda 5 (%24) ve uygulama boyutunda 16 (%76) izlenec tespit edilmiştir. Buna karşın, hatırlama boyutunda ve üst düzey bilişsel süreçlerde herhangi bir izlencenin mevcut olmadığı belirlenmiştir. Toplam 21 izlencenin bilişsel süreç boyutu saptanmıştır.

Tüm beceri alanlarına ait izlenceler, YBT'nin bilişsel süreç boyutları çerçevesinde değerlendirilerek ulaşılan bulgular Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Tüm izlencelerin bilişsel süreç boyutlarına göre dağılımı

Bilişsel Süreç Boyutları	f	%
Hatırlama	3	2,14
Anlama	33	23,57
Uygulama	52	37,14
Çözümleme	25	17,85
Değerlendirme	12	8,57
Yaratma	15	10,73
Toplam	140	100

Tablo 8 incelendiğinde, tüm izlencelerde bilişsel süreç boyutlarının dağılımında uygulama (%37,14) boyutunun en yüksek frekansa (52) sahip olduğu görülmektedir; bunu sırasıyla anlama (%23,57) ve çözümleme (%17,85) boyutları izlemektedir. Değerlendirme (%8,57) ve yaratma (%10,73) boyutları daha düşük oranda temsil edilirken, hatırlama boyutuna ise sadece 3 izleneye rastlanılmaktadır (%2,14). Bu kapsamda toplam 140 (%100) izlencenin bilişsel süreç boyutu tespit edilmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Kültür ve Turizm Bakanlığı Yurt Dışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığının desteğiyle hazırlanan Uluslararası Öğrenciler İçin Akademik Türkçe Dil Becerileri kitabındaki çeşitli dil becerilerine (okuma anlama, yazma, dinleme/izleme-anlama ve not alma, konuşma, sözcük bilgisi) yönelik izlenceler, Bloom ve arkadaşlarının (1956) geliştirdiği ve Anderson ile Krathwohl'un (2010) revize ettiği taksonomi referans alınarak analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda ulaşılan bulgular, söz konusu izlencelerde bilişsel süreçlerin dağılımında belirgin eğilimler olduğunu ortaya koymaktadır.

İncelenen 140 izleneye ait verilerin analizi neticesinde, uygulama boyutunun en yüksek temsil oranında olduğu tespit edilmiştir. Ulaşılan sonuç, öğrenme izlencelerinin, öğrencilerin kazandıkları bilgi ve becerileri farklı bağlamlarda kullanabilmelerine yönelik öğrenme çıktılarının ön planda tutulduğu şeklinde yorumlanabilir. Ardından sırasıyla anlama ve çözümleme boyutlarının gelmesi, söz konusu öğrenme izlencelerinde bilişsel süreçlerin hiyerarşik bir yapıda ele alındığını işaret etmektedir. Zira anlama boyutu bilginin temel prensiplerini ve anlamını içselleştirmeyi kapsarken çözümleme boyutu, öğrencilerin bilgiyi bileşenlerine ayırarak aralarındaki etkileşimleri ve örüntüleri derinlemesine kavramalarını gerektirmektedir. Öte taraftan, üst düzey bilişsel süreçler kapsamında değerlendirme ve yaratma boyutlarının izlencelerde daha düşük sıklıkta yer alması önemli bir bulgudur. Öğrenme izlencelerinde öğrencilerin muhakeme yeteneklerini geliştirme, eleştirel bir perspektif kazanma ve yeni düşünceler üretme gibi öğrenme izlencelerine yeterli düzeyde ağırlık verilmediği şeklinde bir çıkarım yapılmasına da imkân tanımaktadır.

İlaveten hatırlama boyutuna sadece 3 izleneye bulunması, ilgili öğrenme izlencelerinin salt bilgi tekrarına dayalı öğrenme hedeflerinden uzaklaşığına dair bir gösterge olarak değerlendirilebilir. Bu durum dil öğretimi

süreçlerinde daha çok bilginin anlamlandırılması, uygulanması ve analizi gibi üst düzey bilişsel becerilere odaklanıldığını düşündürmektedir. Ayrıca hatırlama boyutunun diğer boyutlar içerisinde içkin olduğu ve dolayısıyla bağımsız bir izlenice olarak belirginleşmediği ifade edilmelidir. Benzer bir durum farklı boyutlar için de geçerli olabilir.

Dil becerileri özelinde gerçekleştirilen incelemede, bilişsel süreç boyutlarının dağılımında belirgin farklılıklar saptanmıştır. Örneğin okuma ve anlama becerisine yönelik izlencelerde çözümlene boyutunun yüksek oranda temsil edilmesi, metinlerin bileşenlerine ayrılması ve derinlemesine irdelenmesine özel bir önem verildiğini göstermektedir. Yazma becerisi izlencelerinde ise anlama, uygulama, çözümlene ve değerlendirme boyutlarının yanı sıra yaratma boyutunun önemli bir alan kapsamı öğrencilerin çeşitli amaçlara uygun, özgün metinler oluşturabilme yeteneklerinin vurgulandığını işaret etmektedir. Dinleme/izleme-anlama ve not alma becerilerine ilişkin izlencelerde ise anlama ve uygulama boyutlarının ağırlıklı olduğu tespit edilmiştir. Bu olgu, öğrencilerin işittiklerini veya izlediklerini kavramalarını ve bu bilgiyi pratik bağlamlarda kullanabilmelerini hedefleyen izlencelerin ön planda olduğunu göstermektedir. Konuşma becerisi izlencelerinde uygulama boyutu belirgin bir üstünlük sergilerken, sözcük bilgisi becerisine odaklanan izlencelerde ise alt düzey bilişsel süreçlerden anlama ve uygulama boyutlarının baskın olduğu tespit edilmiştir. Sözcük bilgisi izlencelerinde üst düzey bilişsel süreçlere hiç rastlanmaması, bu dil becerisinin öğretiminde daha temel bir yaklaşımın benimsendiği şeklinde yorumlanabilir. Dil becerilerinin doğası gereği, bazı boyutlar yüksek oranda temsil edilirken bazıları hiç bulunmayabilir. Bu çerçevede yapılan incelemeler, ele alınan izlencelerin, becerinin yapısal özellikleri dikkate alındığında, mümkün olduğunca üst düzey bilişsel boyutlar yönünde bir eğilim göstermektedir.

Bu çalışmada ulaşılan sonuçlar, ilgili literatürdeki mevcut araştırmalarla paralellik göstermektedir. Ulutaş ve Kara (2019) tarafından gerçekleştirilen ve TYDÖ programlarındaki kazanımların bilişsel stratejiler perspektifinden inceleyen araştırmada da benzer biçimde, yüksek düzeydeki bilişsel boyutlara uygun kazanımların sınırlılığı ve anlama boyutunun ağırlıklı olduğu saptanmıştır. Ayrıca, söz konusu araştırmada, dil yeterliliği arttıkça üst düzey bilişsel beceri ediniminde umulan yükselişin saptanmadığı belirtilmiştir.

Keza Emre'nin (2020) çalışması da bu bulguları destekleyici niteliktedir. Nitekim araştırmasında bilişsel süreç boyutları içerisinde anlama, uygulama ve yaratma boyutlarının yoğun bir temsile sahip olduğu; buna karşın çözümlene ve değerlendirme boyutlarının oransal olarak düşük olduğu belirlenmiştir.

Benzer bir bakış açısı Eryılmaz (2024) tarafından çeşitli akademik Türkçe etkinliklerinin bilişsel alan basamaklarındaki dağılımını analiz ettiği çalışmasında sunulmuştur. Bu çalışmada alt basamakların (%82-93 aralığında) etkinliklerde baskın olduğu saptanmıştır. Bu sonuç, ders materyallerindeki etkinliklerin büyük oranda bilişsel alanın temel seviyesinde yoğunlaştığını ve üst düzey becerilerin gelişimini potansiyel olarak sınırlandırabileceğini işaret etmektedir. Eryılmaz'ın (2024) da belirttiği üzere, üst düzey bilişsel süreçler, akademik Türkçe becerilerinin geliştirilmesi için kritik bir gerekliliktir.

Şüphesiz bu araştırmanın da birtakım kısıtlamaları bulunmaktadır. Bu bağlamda alanda yapılacak yeni araştırmaların bu araştırmanın sınırlılıklarından olan bilgi birikimi boyutunun da ele alınması önerilebilir. Farklı taksonomik (Ecrif, Solo, Fink ve Marzano) çalışmalar ışığında izlenceler yeniden yorumlanabilir. İlgili kitapta yer alan izlenceler farklı kitaplarla karşılaştırma yapılabilir. Son olarak gelecekteki ders kitabı yazımlarında bu araştırmada ortaya konulan uygulama boyutunun önemi dikkate alınmalı; bununla birlikte, YBT'nin üst düzey bilişsel süreçleri olan çözümlene, değerlendirme ve yaratma basamaklarını hedefleyen izlencelere daha fazla yer verilmelidir. Bu doğrultuda, öğrencilerin yalnızca bilgiyi hatırlama ve anlama düzeyinde kalmalarını değil, bilgiyi farklı bağlamlarda yapılandırmalarını sağlayacak problem çözme senaryoları, araştırmaya dayalı görevler ve vaka incelemeleri gibi etkinliklerin ders kitaplarına sistematik biçimde dâhil edilmesi önerilmektedir. Böylece öğrencilerin derinlemesine anlama, analiz etme ve sentezleme becerilerinin geliştirilmesi mümkün olacaktır.

Etik Kurul İzni

Bu çalışma doküman incelemesine dayanmaktadır ve insan katılımcı ya da kişisel veri içermemektedir. Bu nedenle etik kurul izni gerekmemektedir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede Bilimsel

Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Çıkar Çatışması

Araştırmada, çıkar çatışmasına yol açacak herhangi bir husus bulunmamaktadır.

Yazar Katkı Oranı

Çalışmada yazarların eşit oranda katkısı bulunmaktadır. Yazarlar, çalışmada başka bir yazarın katkısının olmadığını, çalışmanın son halinin okundğunu ve onaylandığını beyan etmektedir.

Finansman

Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Yapay Zekâ Kullanımı

Yapay zekâ araçlarından yararlanılmamıştır.

Kaynakça

[1] Akkaya, N. ve Özden, E. (2021) Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik yazma. E. Özkan (Ed.) *Yabancılarla Türkçe öğretimi* içinde (ss. 323–343). Eğitim Yayınevi.

[2] Aktaş, M. C. (2019). Nitel veri toplama teknikleri. H. Özmen ve O. Karamustafaoğlu (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* içinde (ss. 113–136). Pegem Akademi.

[3] Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2010). *Öğrenme, öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama: Bloom'un eğitimin hedefleri ile ilgili sınıflamasının güncelleştirilmiş biçimi* (D. A. Özçelik, Çev.). Pegem Akademi Yayıncılık.

[4] Arı, A. (2013). Bilişsel alan sınıflamasında yenilenmiş Bloom, SOLO, Fink, Dettmer taksonomileri ve uluslararası alanda tanınma durumları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 259-290.

[5] Bakırdöğen, M. (2022). *Erciyes Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi akademik Türkçe kitap setlerinin okuma metinleri ve etkinliklerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.

[6] Biçer, N. (2019). Yabancılarla Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki okuma ve dinleme etkinliklerinin yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre de-

ğerlendirilmesi. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kongresi (Ed. İ. Güleç, E. Sella, A. Okur, B. İnce), Sakarya Üniversitesi TÖMER Yayınları, Sakarya, 179-193.*

[7] Bloom B. S., Engelhart M. D., Furst E. J., Hill W. H. & Krathwohl D. R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. USA: Longmans.

[8] Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., ve Çakmak, E. K. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık

[9] Çelik, M. E. (2020). Akademik Türkçe öğretiminde okuma eğitimi. B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Akademik amaçlar için Türkçe öğretimi: Kuram ve uygulama* içinde (ss. 131–162). Pegem Akademi Yayıncılık

[10] Çiftler, F., ve Aytan, T. (2019). Yabancılar için akademik Türkçe kitapları üzerine bir inceleme. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 7(4), 75–91.

[11] Demir, D. (2020). *Uluslararası öğrenciler için Akademik Türkçe I kitabı üzerine bir değerlendirme* (Tam metin bildiri). 2. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, İzmir, Türkiye.

[12] Demir, D. (2024). Akademik Türkçe: Dünü, bugünü, yarını. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(3), 2189–2221.

[13] Demirel, G. (2020). Akademik Türkçe derslerinin kapsamı ve uygulama örnekleri. B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Akademik amaçlar için Türkçe öğretimi: Kuram ve uygulama* içinde (ss. 89–100).

[14] Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Pegem Akademi Yayıncılık.

[15] Dereli, B., Kocaman Gürata, E., Demirel Aydemir, G. D., Güral, M. M., ve Sayar, E., (2024). *Uluslararası öğrenciler için akademik Türkçe dil becerileri*. Blackswan.

[16] Emre, K. (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. Çanakkale.

[17] Eryılmaz, R. (2024). Uluslararası Öğrenciler İçin Akademik Türkçe Ders Kitaplarında Üst Düzey Düşünme Becerileri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(2), 982-998.

- [18] Gençer, G., ve Bahşi, N. (2025). Yabancılara akademik Türkçe öğretimi için hazırlanmış “Uluslararası öğrenciler için akademik Türkçe dil becerileri” ders kitabının incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 231–249.
- [19] Göçen, G. (2020). Akademik Türkçe öğretiminde konuşma eğitimi. B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Akademik amaçlar için Türkçe öğretimi: Kuram ve uygulama* içinde (ss. 225–269). Pegem Akademi.
- [20] Göçen, G. (2021). Uluslararası öğrenciler için hazırlanan akademik Türkçe ders kitaplarındaki konuşma görevleri ve yeterlilikleri. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 6(1), 43–84.
- [21] Göncü Ergün, S., ve Yılmaz, M. Y. (2024). Ülke politikaları bağlamında akademik dil ve Türkçenin akademik dil olarak öğretimi. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 7(2), 310–331.
- [22] Jordan, R. R. (1997). *English for academic purposes: A guide and resource book for teachers*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511733062>
- [23] Karagöl, E. (2018). *Akademik yazma açısından lisansüstü tezler* [Yayımlanmamış doktora tezi] Gazi Üniversitesi.
- [24] Karagöl, E. (2020). Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Güncel Türkçe Öğretim Programları. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 56-71. <https://doi.org/10.31464/jlere.666641>
- [25] Karagöl, E. ve Korkmaz, C. B. (2021). Ders kitabı ve bilimsel metin yazarlarının görüşlerine göre uluslararası öğrencilere akademik Türkçe öğretimi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 25, 208–230.
- [26] Kocaman Gürata, E., ve Durmuş, M. (2020). Özel amaçlı yabancı/ikinci dil öğretimi kapsamında akademik amacı Türkçenin yeri. B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Akademik amaçlar için Türkçe öğretimi: Kuram ve uygulama* içinde (ss. 41–66). Pegem Akademi Yayıncılık.
- [27] Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi*. (S. Akba-ba Altun ve A. Ersoy Çev. Ed). Pegem Akademi Yayıncılık.
- [28] Moralı, G. (2019). Uluslararası öğrencilere yönelik akademik Türkçe okuma metinlerinin ve etkinliklerinin değerlendirilmesi: Bir doküman incelemesi. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 4(2), 57–72.
- [29] Nagy, W., & Townsend, D. (2012). Words as tools: Learning aca-

demic vocabulary as language acquisition. *Reading Research Quarterly*, 47(1), 91–108. <https://doi.org/10.1002/RRQ.011>

[30] Özdemir, E. (2021). *Erciyes Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesi akademik Türkçe kitap setlerinin dinleme ve yazma etkinlikleri açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi. Nevşehir.

[31] Tiryaki, E. N. ve Doğan, S. Ö. (2017). Yabancılara Türkçe öğretimindeki ders kitaplarındaki okuma metinlerinin bilgi türleri açısından incelenmesi (İstanbul C1/+ örneği). *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(3), 503–518.

[32] Tutkun, Ö. F. (2012). Bloom'un yenilenmiş taksonomisi üzerine genel bir bakış. *Sakarya University Journal of Education*, 2(1), 14–22.

[33] Tüfekçioğlu, B. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik sözcükler*. Pegem Akademi.

[34] Tüfekçioğlu, B. (2021). Türkçeyi yabancı/ikinci dil olarak öğrenenler için akademik Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 45–62.

[35] Ulutaş, M. (2021). Yabancılara özel amaçlı Türkçe öğretimi. E. Özkan (Ed.), *Yabancılara Türkçe öğretimi içinde* (ss. 301–322). Eğitim Yayınevi.

[36] Ulutaş, M. ve Kara, M. (2019). TÖMER Türkçe Öğretim Programlarının Bilişsel Stratejiler Açısından İncelenmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 232–250. <https://doi.org/10.31464/jlere.575801>

[37] Vergili, Y. E. ve Haykır, T. (2023). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik Türkçe ve iş Türkçesi alanlarında yapılan çalışmalar bibliyografyası ve üzerine bir inceleme. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 8(2), 359–392.

Extended Abstract

Academic Turkish, teaching Turkish as a foreign language, RBT, learning syllabus, and language. Academic language differs significantly from the language used in daily communication in terms of structural, lexical, and semantic aspects. Academic language is a distinctive language that facilitates reflection on the content of a discipline and is used in both oral and written communication in academic settings (Nagy & Townsend, 2012:92). It is essentially based on a standardized terminology that is specific to a particular discipline or field of knowledge. This terminology ma-

kes discussions in the field more understandable by providing a precise and clear articulation of concepts. The linguistic needs of higher education students in their academic processes in Turkey make teaching Turkish for academic purposes an important necessity. AESL is a special teaching approach for the linguistic needs of foreign or second language learners in the academic field. In this context, academic language programs and textbooks should be meticulously structured by taking into account the Turkish language skills that students who will continue their education in Turkish will need in faculties and institutes (Kocaman Gürata and Durmuş 2020:55; Tüfekçioğlu, 2018). In this respect, organizing academic Turkish lesson plans/sessions based on RBT is essential in constituting a criterion in the relevant field. Literature reviews in teaching Turkish as a foreign language include various studies examining various aspects of academic Turkish textbooks. Such reviews enable the textbooks mentioned above to be handled from different perspectives. This study primarily aims to analyze the learning syllabi in the Academic Turkish Language Skills (2024) textbook prepared for international students in terms of the cognitive process dimensions of RBT. This research was conducted through document analysis and descriptive survey methods, which are qualitative research designs. Document analysis involves collecting data from various sources such as books, periodicals, letters, reports, and visual and audio-visual materials (Aktaş, 2019:126). This study uses the Academic Turkish Language Skills for International Students textbook as the main source. The course syllabus in the 1st edition of this book, which was published by Blackswan Publications in 2024 under the editorship of Dr. Mustafa Durmuş and Dr. Eser Kocaman Gürata, was examined. In this study, the learning syllabi in the related book were classified based on the cognitive process dimensions of RBT. Mental processes and the actions defined in their subcategories were considered in determining the cognitive process dimension. Also, considering the hierarchical nature of RBT, it was preferred to present the most prominent dimension as a finding. In addition, the validity and reliability of the study were calculated using the formula suggested by Miles and Hubermann (2015) ($\text{Reliability} = \frac{\text{Agreement}}{\text{Agreement} + \text{Disagreement}} \times 100$). For this purpose, the researchers conducted the coding process of the data obtained separately. Then these two separate coding sets were calculated by applying the specified reliability formula. The results showed a consensus of 88% (123 syllabi) between the researchers' coding. This agreement rate exceeds the criterion set by

Miles and Huberman that a consensus above 70% is a reliable result. For the remaining 12% difference (17 syllabi), the researchers reevaluated and agreed among themselves.

Data analysis from 140 syllabi revealed that the application dimension exhibited the highest representation rate. This finding suggests that the learning syllabi prioritize learning outcomes that enable students to utilize their acquired knowledge and skills across various contexts. The dimensions of analyzing and comprehending, followed by studying and understanding, indicate that cognitive processes are handled in a hierarchical structure in these learning syllabi. This is because while the analyzing skill requires students to comprehend the interactions and patterns between knowledge by breaking it down into its components, the comprehension dimension involves internalizing the basic principles and meaning of knowledge. On the other hand, it is noteworthy that the dimensions of evaluation and creation, considered high-level cognitive processes, are represented at a lower frequency in the syllabi. This situation allows an inference to be made that the learning syllabi do not give sufficient weight to learning objectives such as developing students' reasoning skills, gaining a critical perspective, and creating original ideas or products. Furthermore, the recall aspect has been given very little attention; this indicates that the relevant learning curricula have moved away from learning objectives based solely on the repetition of information. This situation suggests that teaching processes focus more on higher-level cognitive skills, such as making sense of information, applying it, and analyzing it. In addition, it should be stated that the recall dimension is embedded in the other dimensions and therefore does not become evident as an independent syllabus. The same may be true for other dimensions. Of course, this research has some limitations. In this context, it could be suggested that new research in the field should also address the cognitive process and knowledge accumulation dimensions, which are limitations of this study. The syllabuses can be reinterpreted in the light of different taxonomic studies.

Türkçeyi Yabancı Dil ve Ana Dili Olarak Öğretenlerin Başvurdukları Kelime Öğretim Stratejilerinin Karşılaştırılması

Ahmet Turan EŞ¹

Elif AKTAŞ²

Öz

Öğrencilerin kelime hazinesini zenginleştirmek hem ana dili hem de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin hedeflerinden biridir. Bu noktada öğreticilerin öğretme, açıklama, pekiştirme, beceri kazandırma, yönlendirme ve kontrol stratejileri kapsamında sınıflandırılan kelime öğretim stratejilerini işe koşarak bu hedefi gerçekleştirmesi beklenmektedir. Hem ana dili hem de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, öğrencilerin söz varlığını zenginleştirmek için kullanılan stratejileri bilmek ve öğrenenlere bu konuda farkındalık kazandırmak öğretici için önem arz etmektedir. Bu araştırmanın amacı, ana dili ve yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin, öğrencilerin söz varlığını geliştirmek için başvurdukları stratejileri belirlemek ve birbiriyle karşılaştırmaktır. Araştırma, betimsel tarama modeli şeklinde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, ana dili olarak Türkçe öğreten 102 Türkçe öğretmeni ile yabancı dil olarak Türkçe öğreten 105 öğretici olmak üzere toplamdan 207 katılımcıdan oluşmaktadır. Verilerin çözümlenmesinde ki-kare analizi ile betimsel istatistikler kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, söz varlığını zenginleştirme kapsamında ana dili olarak Türkçe öğretenlerin açıklama stratejilerini, yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin ise kontrol stratejilerini daha fazla kullandıkları, yönlendirme stratejilerini ise her iki grupta yer alan öğreticilerin daha az kullandıkları tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, ana dili olarak Türkçe öğretimi, kelime hazinesi, kelime öğretim stratejileri.*

¹ Arş. Gör., Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, turan.es@alanya.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7225-3934

² Prof. Dr., Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, elif.aktas@alanya.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5573-2274

Kaynak gösterme: Eş, A. T. ve Aktaş, E. (2026). Türkçeyi yabancı dil ve ana dili olarak öğretenlerin başvurdukları kelime öğretim stratejilerinin karşılaştırılması. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 11(1), 297-328.

Geliş tarihi: 09.07.2025 – Kabul tarihi: 12.02.2026

DOI: 10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v011i10010

Comparison of Vocabulary Teaching Strategies Used by Turkish as a Mother Tongue and Foreign Language Teachers

Abstract

In Turkish language teaching, activities aimed at developing learners' vocabulary are carried out in various ways. Vocabulary teaching strategies are classified as teaching, explanation, reinforcement, skill acquisition, guidance, and control strategies. It is also important for the instructor to know and develop the strategies used to enrich students' vocabulary in both their mother tongue and Turkish as a foreign language. The aim of this study is to determine and compare the strategies used by native and foreign language Turkish teachers within the scope of vocabulary development activities. The research was designed as a descriptive survey model. The study group of the research consists of 102 Turkish teachers who teach Turkish as a mother tongue and 105 teachers who teach Turkish as a foreign language. In the analysis of the data, chi-square and descriptive statistics were used. According to the data obtained as a result of the study, it is seen that instructors who teach Turkish as a mother tongue use explanation strategies more, and instructors who teach Turkish as a foreign language use control strategies more.

Keywords: *Teaching Turkish as a foreign language, teaching Turkish as a mother tongue, vocabulary, vocabulary teaching strategies.*

Giriş

İletişimin başlıca unsurlardan biri olan kelimeler, insanlar arası etkileşimde önemli bir yere sahiptir. Nitekim yeteri derecede söz varlığına sahip olmayan insanların iletişim kurmada problem yaşadıkları bilinmektedir. Ayrıca zengin bir kelime hazinesine sahip bireylerin okuduklarını anlamlandırmada ve kendilerini ifade etmede çok daha başarılı oldukları söylenebilir. Bu sebeple hem günlük hem de akademik yaşamda başarılı olabilmek için yeterli düzeyde söz varlığına sahip olmanın önemi büyüktür (Memiş, 2018). Kelime hazinesinin genişliğinin yanı sıra niteliği de önemlidir. Bu durum, bireylerin anlama ve anlatma etkinliklerindeki başarısını etkileyen temel etmenlerdendir (Çiftçi ve Çeçen, 2013). Dolayısıyla yalnızca kelime hazinesinin geliştirilmesi değil, ne şekilde ve hangi söz varlığı unsurlarıyla geliştirildiği de dil eğitmcilerini ilgilendiren konular arasında yer almaktadır.

Karadağ'a (2022) göre temelde insanların anlaşmasına aracılık eden dil, kendine özgü kurallardan ve söz varlığından oluşmaktadır. Üzerinde toplumsal olarak uzlaşmış dil göstergelerinin her biri, söz varlığının bir parçası olarak görülmektedir. Buradan hareketle dilin alt bileşenlerinden biri olan söz varlığı, üzerinde durulması, çeşitli açılardan ele alınması gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Söz varlığı kavramı, TDK Türkçe Sözlük'te (2023) "Bir dildeki sözlerin bütünü; söz hazinesi, söz dağarcığı, sözcük hazinesi, kelime hazinesi, kelime kadrosu, vokabüler." olarak açıklanmaktadır. Aksan'a (2018: 7) göre söz varlığı denince yalnızca o dilin sözcükleri değil deyimlerin, kalıplaşmış sözlerin, atasözlerinin, deyimlerin, terimlerin ve çeşitli anlatım kalıplarının oluşturduğu bir bütün anlaşılmalıdır: "*Söz varlığı, sadece bir dilde birtakım seslerin bir araya gelmesiyle kurulmuş simgeler, kodlar- ya da dilbilimdeki terimiyle göstergeler- olarak değil, aynı zamanda o dili konuşan toplumun kavramlar dünyası, maddi ve manevi kültürünün yansıtıcısı, dünya görüşünün bir kesiti olarak düşünülmelidir.*" Karadağ'a (2022) göre ise bu kavram, dilde kelime ve kelime üstü birimler olan ikileme, deyim, atasözü vb. anlamlı dil birimlerinin oluşturduğu birikimin bütünü olarak karşımıza çıkmaktadır ve bu yönüyle söz varlığı, dünyadaki anlamların dildeki göstergeleri olarak varlık, olgu, olay ve eylemleri karşılayan dil birimlerinin tümünü içine almaktadır.

Dil becerileriyle kelime hazinesi arasında sıkı bir ilişki vardır. Okuma ve

dinleme sırasında kelime hazinesinin gelişmesi söz konusu iken konuşma ve yazma sırasında çeşitli kelimelere ihtiyaç duyulması, daha önce okuma ya da dinleme yoluyla edinilen kelimelerin bellekten çağrılmasını ve kelime hazinesine katılarak kullanılmasını sağlar (Çiftçi ve Çeçen, 2013). Kelime öğretiminde öğrencinin alıcı kelime hazinesini geliştirmenin yanında bu kelimeleri nasıl kullanması gerektiğini öğretmek yani üretici kelime hazinesini geliştirmek de büyük önem taşımaktadır (Uluçay, 2016). Kelime hazinesinin yetersiz olması, anlamayı olumsuz etkilediği gibi yazma ve konuşma becerilerini de olumsuz etkilemektedir. Bu özelliği, kelime hazinesini dil yeterliği ve akademik başarının önemli bir belirleyicisi yapmaktadır (Kurnaz, 2022).

Kelime öğretimi, temel dil becerilerinin en önemli kesişme noktasıdır ve bu yönüyle her becerinin eğitiminde bütüncül bir alan özelliği taşımaktadır. Temel dil becerilerinin etkili olarak kullanılması, ancak yeterli düzeyde kelime hazinesine sahip olmakla mümkündür (Karadağ, 2022). Dolayısıyla hem ana dili hem de yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dört temel becerisini etkili bir şekilde kullanmaları noktasında kelime hazinesinin zenginleştirilmesi oldukça önemlidir.

Kelime öğretimi söz konusu olduğunda Türkçenin ana dili ve yabancı dil olarak öğretiminde hedef kitle çok iyi tanınmalı ve materyallerin hedef kitleye göre hazırlanması gerekmektedir. Hedef kitleye göre hazırlanan ders materyallerinde temel söz varlığı birbiriyle ilişkili olacak biçimde, bir bütün hâlinde verilmelidir (Büyükikiz ve Hasırcı, 2013). Bu noktada önemli hususlardan biri de yalnızca ders materyalleri ile kelime öğretimi yapılmaması gerektiğidir. Özellikle ders kitapları, yeni sözcükler öğretmek için en etkili araçlardandır. Bu nedenle kitapların kelime öğretiminde etkili birer materyal olarak hazırlanması, öğrencinin seviyesine uygun yeni kelimelere yer vermesi, bunları belirli sıklıkla tekrar etmesi ve kelime listesi sunması gerekmektedir (Güneş, 2000). Öğreticinin de ders esnasında kelime öğretiminde nasıl bir yol izlemesi gerektiğini bilmesi önem teşkil etmektedir. Çeşitli araştırmalar, ders kitaplarındaki kelime öğretimine ilişkin etkinliklerin daha çok tanımsal bilgi kazandırmaya yönelik olduğunu, bağlamsal yani kullanımsal beceri kazandırmada yetersiz olduğunu ortaya koymaktadır. Kelime öğretiminde öğrencilere sadece tanımsal bilgi değil aynı zamanda bağlamsal bilgi yani sözcüğün farklı bağlamlarda anlamının nasıl değiştiğine yönelik bilgi ve beceri de kazandırılmalıdır. Öğretmenlerin bu noktada ders kitaplarında eksik bulunan etkinlikleri tamamlama-

arak alan bilgisiyle tamamlayıp sınıf ortamına taşınması büyük önem arz etmektedir (Ülper ve Karagül, 2012).

Dil öğretimi süreci; temel dil becerilerinin eğitimi, kelime hazinesinin zenginleştirilmesi ve dil bilgisi öğretimi olmak üzere üç temel boyuttan oluşmaktadır. Özellikle yabancı/ikinci dil öğretiminde bu boyutlardan birinin eksik ya da yetersiz olması, hedef dili dört temel beceride etkili bir iletişim aracı olarak kullanabilmeye engel teşkil etmektedir (Memiş, 2019b). Türkçeyi yabancı/ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin duygu ve düşüncelerini doğru ve eksiksiz ifade edebilmeleri, doğru cümleler kurabilmeleri ancak zengin bir kelime hazinesiyle mümkün olacaktır (Tok ve Yığın, 2014). Ana dili olarak Türkçe öğretiminde de temel dil becerilerinin ve bu becerileri geliştirmenin önemli boyutu olan kelime hazinesi, dil becerilerinin birbiriyle ilişkisini de sağlamaktadır (Memiş, 2024). Dolayısıyla temel dil becerilerinin eğitimi ve dil bilgisi öğretimi kadar kelime hazinesinin geliştirilmesi de önemlidir. Kelime öğretimi; doğrudan, dolaylı ve bu ikisinin birleşimi olarak üç kategoride gerçekleştirilmektedir. Kelime öğretimi çalışmaları hangi yöntemle yapılırsa yapılsın, öğretime ayrılan sınırlı süre, bu süreye sığdırılabilecek kelime sayısı, öğrencilerin kapasitesi ve geleneksel yerine çağdaş uygulamaların yaygınlaşması, kelime öğretim etkinliklerini yürüten öğreticilerin süreç içerisinde çeşitli stratejileri kullanmalarını zorunlu kılmaktadır (Memiş, 2019b).

Amaçlı ve rastlantısal kelime öğretimi, öğrencilerin söz varlığını zenginleştirmek için kullanılan iki temel yaklaşımdır. Öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve seviyelerine göre öğretilecek kelimelerin belirlenmesiyle yapılan kelime öğretimi amaçlı; öğrencilerin hedef dildeki metinler aracılığı ile anlamı bilinmeyen sözcüklerle karşılaşması sonucunda gerçekleşen kelime öğretimi ise rastlantısaldır. Amaçlı sözcük öğretiminde planlı bir durum söz konusu olduğundan daha hızlı ve etkin bir sözcük öğretimi gerçekleştirilmektedir. Rastlantısal sözcük öğretimi, daha çok dil becerilerinin (genellikle okuma ve dinleme) eğitimi sürecinde gerçekleştirilir. Özellikle okuma metinleri, yazılı olarak öğrencinin önünde bulunması ve öğrenciye yeteri kadar düşünme, geriye dönme imkânı sağlaması bakımından rastlantısal sözcük öğretiminde önemlidir (Tüfekçioğlu, 2020; 2023). Her iki yaklaşımın da kullanılabilirliği mümkün olmakla birlikte yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde daha çok amaçlı; ana dili olarak Türkçe öğretiminde ise daha çok rastlantısal kelime öğretiminin kullanıldığını ifade etmek mümkündür.

2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da ortaokul düzeyinde öğrencilerin söz varlıklarının geliştirilmesinde dinleme ve okuma beceri alanlarına yönelik olarak şu sıra izlenmektedir: Öğrencinin anlamını bilmediği söz varlığı unsuruyla karşılaşması durumunda bağlamdan ilgili ipuçlarını belirlemesi istenir. Bu süreçte gerekmesi durumunda söz varlığı unsurunun geçtiği cümlenin öncesinin ve sonrasının tekrar edilmesi önerilerek öğrenciye rehberlik edilir. Ardından öğrencinin ipuçlarıyla ön bilgileri arasında bağ kurarak söz varlığı unsurunun anlamına yönelik mantıklı tahminlerde bulunması sağlanır. Bu çalışma, söz varlığı unsurunun anlamına ilişkin tahminin kaynaklardan (sözlük, başvuru kitapları vb.), ebeveyn veya öğretmenden yardım alınarak doğrulanmasıyla tamamlanır. Son olarak da öğrencinin yeni kelimelerden oluşan bir sözlük oluşturması da teşvik edilir (MEB, 2024).

Karadağ'a (2022) göre ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin özelde kelime hazinelerinin genel olarak söz varlıklarının geliştirilmesinde birtakım esaslar bulunmaktadır. Buna göre kelime öğretiminde sık kullanılan kelimelere öncelik verilmesi, yaş düzeyine dikkat edilmesi, kelimelerin bağlam aracılığıyla öğretilmesi ve kökteşlik özelliğinden yararlanılması, söyleniş ve yazım özelliklerinin öğretilmesi, kelime hazinesinin genişlik, derinlik ve ağırlık bakımından geliştirilmesi, öğretilmesi amaçlanan kelimeler ile öğrencilerin hâlihazırda bildiği kelimeler arasında anlam ilişkileri kurulmasına dikkat edilmelidir. Ayrıca yeni öğretilen kelimeler, anlatma becerileri (konuşma ve yazma) aracılığıyla üretici kelime hazinesine dâhil edilmeli ve öğrencilere öğretme, açıklama, pekiştirme, beceri kazandırma, yönlendirme ve kontrol stratejileri gibi kelime öğrenme stratejileri de kazandırılmalıdır (Memiş, 2019a).

Kelime öğretimi ile ilgili alan yazını incelendiğinde, çoğunlukla öğrenci boyutunun ele alındığı yani öğrencilerin kelime öğreniminde kullandığı stratejilerin belirlenmeye çalışıldığı dikkat çekmektedir (Büyükkiz & Harsırcı, 2013; Tok & Yığın, 2014; Biçer & Polatcan, 2015; Eyüp & Demirel Yıldırım, 2019). Halbuki yalnızca öğrenciler değil öğretmenler de kelime öğretimi sürecinin önemli ve ayrılmaz bir parçasıdır. Bu açıdan hem ana dili hem de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin söz varlığını zenginleştirmek için kullanılan stratejileri bilmek ve geliştirmek öğretici için önem arz etmektedir. Bu araştırmanın amacı, ana dili ve yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin kelime hazinesini geliştirme etkinlikleri kapsamında başvurdukları stratejileri belirlemek ve birbiriyle karşılaştırmaktır.

Bu amaç doğrultusunda araştırmamızın problem cümlesi “Türkçeyi yabancı dil ve ana dili olarak öğretenlerin başvurdukları kelime öğretim stratejileri nelerdir? Bu stratejilerin kullanımı yaşa, cinsiyete, bransa, hizmet yılına göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Buna bağlı alt problemler ise şu şekildedir:

1. Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin başvurdukları kelime öğretim stratejileri nelerdir? Bu stratejilerin kullanımı yaşa, cinsiyete, bransa, hizmet yılına göre farklılaşmakta mıdır?
2. Türkçeyi ana dili olarak öğretenlerin başvurdukları kelime öğretim stratejileri nelerdir? Bu stratejilerin kullanımı yaşa, cinsiyete, bransa, hizmet yılına göre farklılaşmakta mıdır?
3. Türkçeyi ana dili ve yabancı dil olarak öğretenlerin başvurdukları kelime öğretim stratejilerinin karşılaştırılması nasıldır?

Yöntem

Araştırma, betimsel tarama modeli şeklinde tasarlanmıştır. Betimsel tarama modeli, geçmişte ya da şu anda var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir yaklaşımdır. Karasar (2007), genel tarama modellerini; çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkındaki genel yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek üzerinde yapılan tarama düzenlemeleri olarak tanımlamaktadır. Gürbüz ve Şahin’e (2016) göre kişilerin belirli konulardaki tutum, inanç, davranış, beklenti ve özelliklerini anketler yardımıyla tespit etmeyi amaçlayan araştırmalara tarama araştırmaları denmektedir. Bu çalışmada da Türkçeyi ana dili ve yabancı dil olarak öğretenlerin kullandıkları kelime öğretim stratejilerinin tespiti ve birbiriyle karşılaştırılması amaçlandığı için tarama modeli benimsenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmamızın çalışma grubunu ana dili olarak Türkçe öğreten 102 Türkçe öğretmeni ve yabancı dil olarak Türkçe öğreten 105 öğretici oluşturmaktadır. Öğreticilerin demografik özellikler açısından karşılaştırılması ile ilgili veriler Tablo 1’de sunulmuştur:

Tablo 1. *Türkçeyi yabancı dil ve ana dili olarak öğrenenlerin demografik özellikler açısından karşılaştırılması*

		Grup		Test ve p
		Ana dili	Yabancı dil	
Cinsiyet	Kadın	n	60	$\chi^2=,434$ $p=,510$
		%	58,8	
	Erkek	n	42	
		%	41,2	
Branş	Türkçe Öğretmenliği	n	99	$\chi^2=41,765$ $p=,000$
		%	97,1	
	Türk Dili ve Edebiyatı	n	3	
		%	2,9	
Hizmet Yılı	X	10,43	7,47	$t=3,166$
	s.s	7,82	5,39	$p=,002$
Yaş	X	34,13	33,13	$t=1,089$
	s.s	7,19	5,85	$p=,277$

Tablo 1’de görüldüğü gibi çalışma grubunu toplam 207 Türkçe öğreticisi oluşturmaktadır. Ana dili olarak Türkçe öğrenenlerin %58,8’i kadın, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin %54,3’ü kadın olup aralarındaki farklara ilişkin ki-kare değeri $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu sonuç, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerle ana dili olarak Türkçe öğrenenlerin cinsiyetleri açısından benzer olduğunu ve çalışmada daha çok kadınların yer aldığını göstermektedir.

Ana dili olarak Türkçe öğrenenlerin %97,1’inin branşı Türkçe Öğretmenliği; yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin %60’ının branşı Türkçe Öğretmenliği, %40’ının branşı Türk Dili ve Edebiyatı olup aralarındaki farklara ilişkin ki-kare değeri $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu, ana dili olarak Türkçe öğrenenlerle yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin branşlar açısından farklı olduklarını göstermektedir. Türkçe Öğretmenliği mezunlarının daha fazla ana dili olarak Türkçe öğretimi yaptıkları, Türk Dili ve Edebiyatı mezunlarının ise daha fazla yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yaptıkları söylenebilir.

Ana dili olarak Türkçe öğrenenlerin hizmet yılı ortalaması 10,43 iken yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin hizmet yılı ortalaması 7,47 olup aralarındaki farklara ilişkin t değeri $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuş-

tur. Bu bulgu, ana dili olarak Türkçe öğretenlerle yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin hizmet süreleri açısından farklı olduklarını göstermektedir. Yani ana dili olarak Türkçe öğretenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretenlere göre hizmet sürelerinin daha fazla olduğu söylenebilir.

Ana dili olarak Türkçe öğretenlerin yaş ortalaması 34,13, yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin yaş ortalaması 33,13 olup aralarındaki farklara ilişkin t değeri $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu, ana dili olarak Türkçe öğretenlerle yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin yaşları açısından benzer olduklarını göstermektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Memiş (2019a) tarafından geliştirilen ‘Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği’ kullanılmıştır. Ölçek, hem ana dili hem de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan kelime öğretim stratejilerini belirlemeye yöneliktir. İki boyuttan oluşan 5’li Likert tipindeki ölçeğin birinci boyutu Türkçeyi ana dili olarak öğretenlerin başvurdukları kelime öğretim stratejilerini belirlemeye yöneliktir. Toplam 47 madde ve 6 boyuttan oluşan ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı (α)=,91’dir. Altı boyuttan oluşan ölçeğin alt boyutları şu şekildedir: Öğretme stratejileri (1-21 madde), açıklama stratejileri (22-28 madde), pekiştirme stratejileri (29-34 madde), beceri kazandırma stratejileri (35-40. madde), yönlendirme stratejileri (41-44. madde), kontrol stratejileri (45-47. madde).

Ölçeğin diğer boyutu ise Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin kullandıkları kelime öğretim stratejilerini belirlemeye yöneliktir. 5’li Likert tipinde olup 6 boyuttan ve toplam 50 maddeden oluşan ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı ise (α)=,89’dur. Ölçeğin alt boyutları şu şekildedir: Öğretme stratejileri (1-21 madde), açıklama stratejileri (22-30 madde), pekiştirme stratejileri (31-36 madde), beceri kazandırma stratejileri (37-42. madde), yönlendirme stratejileri (43-47. madde), kontrol stratejileri (48-50. madde).

Ölçeğin tamamının açımlayıcı faktör analizinin sonucuna göre 50 madde ve 6 faktörden oluşan bir yapı elde edilmiş ve faktörlerin toplam varyansının %65,92’sini açıkladığı tespit edilmiştir. Elde edilen verilere geçerlik analizleri kapsamında doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve indekslerin uyumlu olduğu görülmüştür.

Verilerin Toplanması

Çalışma, Araştırma ve Yayın Etiğine uygun olarak yürütülmüştür. Bu doğrultuda çalışma için Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'nun 29.11.2024 tarihli ve 218344 E. No'lu yazısı ile etik kurul onayı alınmıştır. Veriler, 3 aylık bir zaman dilimi içerisinde Google Formlar aracılığıyla toplanmıştır. Her bir anketin doldurulması yaklaşık 10 dk. sürmüştür.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde 8 farklı istatistiksel analiz (frekans, yüzde, aritmetik ortalama, Cronbach Alfa analizi, Ki-kare analizi, Kruskal Wallis H testi, Mann Whitney U testi, t testi) kullanılmış olup bu analizler bilgisayarda SPSS 22.00 istatistik paket programı ile yapılmıştır.

Verilerin normal dağılıma uygunluğunu anlamak amacıyla Skewnes-Kurtosis analizleri yapılmıştır. Skewnes-Kurtosis değerlerinin +1.96 ile -1.96 arasındaki aralık bulunması normal dağılım olarak kabul edilmektedir (George & Mallery, 2010). Tüm ölçeklere ait Skewnes (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) değerleri normal aralıkta çıkmıştır. Ölçeklere ait tüm değerlerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Bu bulgular, verilerin normal dağılıma uygun olduğunu gösterdiğinden verilerin analizinde gruptaki kişi sayıları 30'u aştığı için parametrik analizler uygulanmıştır.

Tablo 2. *Skewnes-Kurtosis analizleri*

	Skewness	Kurtosis
Öğretme Stratejileri	-,369	,474
Açıklama Stratejileri	-,660	1,294
Pekiştirme Stratejileri	-,640	,457
Beceri Kazandırma Stratejileri	-,310	-,356
Yönlendirme Stratejileri	-,232	-,066
Kontrol Stratejileri	-,696	,281
Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği (ana dilinde)	-,601	1,046
Öğretme Stratejileri	-,450	-,001
Açıklama Stratejileri	,287	,386
Pekiştirme Stratejileri	-,334	,449
Beceri Kazandırma Stratejileri	-,705	1,166
Yönlendirme Stratejileri	-,608	,371

Kontrol Stratejileri	-1,163	1,500
Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği (yabancı dilde)	-,611	1,896

Geçerlik ve Güvenirlik

Ölçeklerin içyapı tutarlılığının bulunması için Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 3'te gösterilmiştir:

Tablo 3. Ölçeklerin Cronbach Alfa katsayısı

Anketler	Cronbach Alfa katsayısı	Madde sayısı
Ana dili olarak Türkçe öğretiminde kullanılan Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği	,943	47
Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği	,914	50

Bulgular

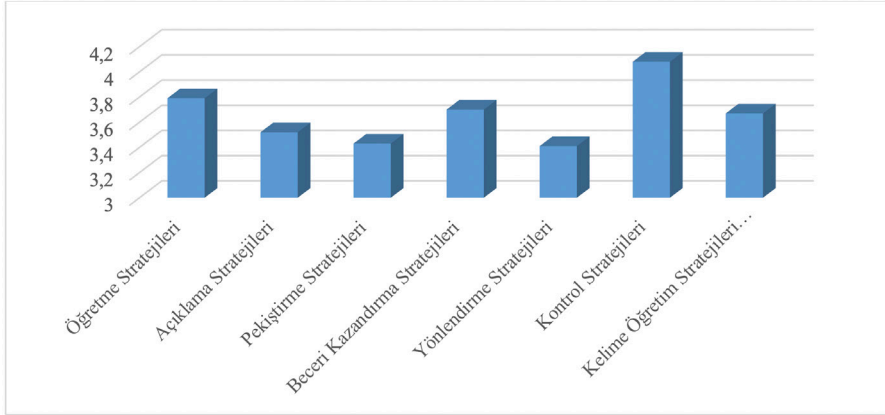
Araştırmanın ilk problem cümlesi Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin başvurdukları kelime öğretim stratejilerinin belirlenmesine yöneliktir. Bu doğrultuda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları Tablo 4'te verilmiştir:

Tablo 4. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin puanlarının ortalamaları

	Aritmetik ortalama	Standart sapma
Öğretme Stratejileri	3,79	,549
Açıklama Stratejileri	3,52	,558
Pekiştirme Stratejileri	3,43	,654
Beceri Kazandırma Stratejileri	3,70	,663
Yönlendirme Stratejileri	3,41	,677
Kontrol Stratejileri	4,08	,785
Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği	3,67	,457

Tablo 4'e göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği'nin 'Öğretme Stratejileri' boyutu puan ortalaması 3,79, 'Açıklama Stratejileri' boyutu puan ortalaması 3,52, 'Pekiştirme Stratejileri' boyutu puan ortalaması 3,43, 'Beceri Kazandırma Stratejileri' boyutu puan ortalaması 3,70, 'Yönlendirme Stratejileri' boyutu puan ortalaması 3,41, 'Kontrol Stratejileri' boyutu puan ortalaması 4,08 ve Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği puan ortalaması 3,67 olarak bulunmuştur. Bu bulgu-

lara göre yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin kelime öğretim stratejilerini ‘orta’ düzeyde işe koştukları görülmektedir. Tablo 4’e göre öğretmenler, kontrol stratejilerini ‘yüksek’ düzeyde, diğer stratejileri ise ‘orta’ düzeyde başvurumaktadırlar. Elde edilen verilere göre en yüksek puan ortalaması olan boyutun ‘Kontrol Stratejileri’, en düşük puan ortalaması olan boyutun ise ‘Yönlendirme Stratejileri’ boyutu olduğu görülmüştür (Grafik 1):



Grafik 1. Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanların aritmetik ortalaması

Araştırmanın alt problemlerinden biri Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmenlerin başvurdukları kelime öğretim stratejilerinin demografik özelliklerine göre değişip değişmediğine yöneliktir. Buna göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmenlerin cinsiyetlerine göre Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği’nden aldıkları puanların karşılaştırılması Tablo 5’te verilmiştir:

Tablo 5. Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmenlerin cinsiyetlerine göre Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği’nden aldıkları puanların karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	\bar{x}	S.s.	t	p
Öğretme Stratejileri	Kadın	57	4,00	,471	4,624	,000
	Erkek	48	3,55	,536		
Açıklama Stratejileri	Kadın	57	3,65	,551	2,532	,013
	Erkek	48	3,38	,535		
Pekiştirme Stratejileri	Kadın	57	3,45	,672	,239	,812
	Erkek	48	3,42	,639		
Beceri Kazandırma Stratejileri	Kadın	57	3,76	,727	,928	,356
	Erkek	48	3,64	,580		

Yönlendirme Stratejileri	Kadın	57	3,39	,677	-,418	,677
	Erkek	48	3,44	,683		
Kontrol Stratejileri	Kadın	57	4,12	,750	,661	,510
	Erkek	48	4,02	,829		
Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği	Kadın	57	3,79	,422	2,991	,003
	Erkek	48	3,53	,461		

Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin cinsiyetlerine göre Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği'nin 'Öğretme Stratejileri' boyutu, 'Açıklama Stratejileri' boyutu ve 'Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasındaki farklara ilişkin t değerleri $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular, cinsiyetlerine göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin 'Öğretme Stratejileri' boyutu, 'Açıklama Stratejileri' boyutu ve 'Kelime Öğretim Stratejileri'nin farklılaştığını göstermektedir. Tablo 5 incelendiğinde kadın öğreticilerin erkeklere göre 'Öğretme Stratejileri, Açıklama Stratejileri' boyutları ve 'Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği' puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Sonuç olarak kadın öğreticilerin erkeklere göre 'Öğretme Stratejileri' boyutu, 'Açıklama Stratejileri' boyutu ve 'Kelime Öğretim Stratejileri'ni daha fazla kullandıkları söylenebilir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin yaşlarına göre Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği'nden aldıkları puanların karşılaştırılması Tablo 6'da verilmiştir:

Tablo 6. Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin yaşlarına göre Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği'nden aldıkları puanların karşılaştırılması

		N	\bar{x}	S.s.	KW	p
Öğretme Stratejileri	30 yaş ve altı	43	3,93	,536		
	31-40 yaş	50	3,66	,559	5,555	,062
	41 yaş ve altı	12	3,85	,443		
Açıklama Stratejileri	30 yaş ve altı	43	3,55	,482		
	31-40 yaş	50	3,48	,630	,920	,631
	41 yaş ve altı	12	3,62	,520		
Pekiştirme Stratejileri	30 yaş ve altı	43	3,55	,620		
	31-40 yaş	50	3,34	,669	1,147	,563
	41 yaş ve altı	12	3,40	,694		

Beceri Kazandırma Stratejileri	30 yaş ve altı	43	3,79	,566		
	31-40 yaş	50	3,69	,657	1,420	,492
	41 yaş ve altı	12	3,42	,947		
Yönlendirme Stratejileri	30 yaş ve altı	43	3,37	,720		
	31-40 yaş	50	3,46	,631	,357	,837
	41 yaş ve altı	12	3,37	,748		
Kontrol Stratejileri	30 yaş ve altı	43	4,28	,617		
	31-40 yaş	50	3,97	,825	3,834	,147
	41 yaş ve altı	12	3,81	1,020		
Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği	30 yaş ve altı	43	3,76	,383		
	31-40 yaş	50	3,59	,502	2,992	,224
	41 yaş ve altı	12	3,65	,474		

Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin yaşlarına göre Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği'nin 'Öğretme Stratejileri' boyutu, 'Açıklama Stratejileri' boyutu, 'Pekiştirme Stratejileri' boyutu, 'Beceri Kazandırma Stratejileri' boyutu, 'Yönlendirme Stratejileri' boyutu, 'Kontrol Stratejileri' boyutu ve 'Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasındaki farklara ilişkin tüm Kruskal Wallis H değerleri $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğreticilerin yaşlarına göre kelime öğretim stratejilerinin farklılaşmadığını göstermektedir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin branşlarına göre Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği'nden aldıkları puanların karşılaştırılması Tablo 7'de verilmiştir:

Tablo 7. *Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin branşlarına göre Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği'nden aldıkları puanların karşılaştırılması*

		N	\bar{x}	S.s.	t	p
Öğretme Stratejileri	Türkçe	63	3,78	,525	-,338	,736
	TDE	38	3,82	,608		
Açıklama Stratejileri	Türkçe	63	3,52	,607	-,239	,811
	TDE	38	3,55	,480		
Pekiştirme Stratejileri	Türkçe	63	3,50	,699	1,289	,201
	TDE	38	3,32	,596		
Beceri Kazandırma Stratejileri	Türkçe	63	3,64	,635	-1,285	,202
	TDE	38	3,81	,654		

Yönlendirme Stratejileri	Türkçe	63	3,43	,683	,106	,916
	TDE	38	3,41	,688		
Kontrol Stratejileri	Türkçe	63	4,11	,812	,433	,666
	TDE	38	4,04	,766		
Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği	Türkçe	63	3,67	,467	-,156	,876
	TDE	38	3,68	,454		

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin branşlarına göre Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği'nin 'Öğretme Stratejileri' boyutu, 'Açıklama Stratejileri' boyutu, 'Pekiştirme Stratejileri' boyutu, 'Beceri Kazandırma Stratejileri' boyutu, 'Yönlendirme Stratejileri' boyutu, 'Kontrol Stratejileri' boyutu ve Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasındaki farklara ilişkin tüm t değerleri $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin branşlarına göre kelime öğretim stratejilerinin farklılaşmadığını göstermektedir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin hizmet yıllarına göre Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği'nden aldıkları puanların karşılaştırılması Tablo 8'de verilmiştir:

Tablo 8. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin hizmet yıllarına göre Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği'nden aldıkları puanların karşılaştırılması

		N	\bar{x}	S.s.	KW	p
Öğretme Stratejileri	1-5 yıl	45	3,86	,520		
	6-10 yıl	39	3,80	,578	3,061	,216
	11 yıl ve üstü	21	3,62	,541		
Açıklama Stratejileri	1-5 yıl	45	3,56	,543		
	6-10 yıl	39	3,53	,607	,575	,750
	11 yıl ve üstü	21	3,44	,512		
Pekiştirme Stratejileri	1-5 yıl	45	3,51	,562		
	6-10 yıl	39	3,37	,766	,394	,821
	11 yıl ve üstü	21	3,38	,624		
Beceri Kazandırma Stratejileri	1-5 yıl	45	3,75	,517		
	6-10 yıl	39	3,77	,736	3,085	,214
	11 yıl ve üstü	21	3,48	,777		

Yönlendirme Stratejileri	1-5 yıl	45	3,49	,665		
	6-10 yıl	39	3,31	,712	2,102	,350
	11 yıl ve üstü	21	3,43	,643		
Kontrol Stratejileri	1-5 yıl	45	4,27	,604		
	6-10 yıl	39	3,89	,893	3,874	,144
	11 yıl ve üstü	21	4,00	,850		
Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği	1-5 yıl	45	3,74	,374		
	6-10 yıl	39	3,65	,543	3,005	,223
	11 yıl ve üstü	21	3,55	,435		

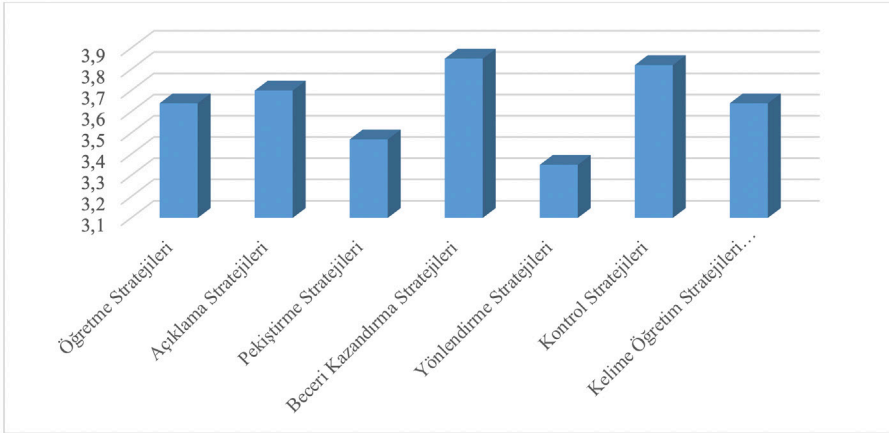
Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin hizmet yıllarına göre Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği'nin 'Öğretme Stratejileri' boyutu, 'Açıklama Stratejileri' boyutu, 'Pekiştirme Stratejileri' boyutu, 'Beceri Kazandırma Stratejileri' boyutu, 'Yönlendirme Stratejileri' boyutu, 'Kontrol Stratejileri' boyutu ve 'Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasındaki farklara ilişkin tüm Kruskal Wallis H değerleri $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin hizmet yıllarına göre kelime öğretim stratejilerinin farklılaşmadığını göstermektedir.

Araştırmanın bir diğer problem cümlesi Türkçeyi ana dili olarak öğrenenlerin başvurdukları kelime öğretim stratejilerine yöneliktir. Ana dili olarak Türkçe öğrenenlerin Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları Tablo 9'da verilmiştir:

Tablo 9. *Ana dili olarak Türkçe öğrenenlerin Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalaması*

	Aritmetik ortalama	Standart sapma
Öğretme Stratejileri	3,64	,621
Açıklama Stratejileri	3,70	,671
Pekiştirme Stratejileri	3,47	,813
Beceri Kazandırma Stratejileri	3,85	,719
Yönlendirme Stratejileri	3,35	,910
Kontrol Stratejileri	3,82	,849
Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği	3,64	,583

Tablo 9'a göre ana dili olarak Türkçe öğrenenlerin Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği'nin 'Öğretme Stratejileri' boyutu puan ortalaması 3,64, 'Açıklama Stratejileri' boyutu puan ortalaması 3,70, 'Pekiştirme Stratejileri' boyutu puan ortalaması 3,47, 'Beceri Kazandırma Stratejileri' boyutu puan ortalaması 3,85, 'Yönlendirme Stratejileri' boyutu puan ortalaması 3,35, 'Kontrol Stratejileri' boyutu puan ortalaması 3,82 ve 'Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği' puan ortalaması 3,64 olarak bulunmuştur. Bu bulgulara göre ana dili olarak Türkçe öğrenenlerin kelime öğretim stratejilerini 'orta' düzeyde işe koştukları görülmektedir. Öğreticilerin beceri kazandırma stratejileri ve kontrol stratejilerine 'yüksek' düzeyde, diğer stratejileri ise 'orta' düzeyde başvurdukları tespit edilmiştir. Tablo 9'a göre en yüksek puan ortalamasının 'Beceri Kazandırma Stratejileri' boyutunda ve en düşük puan ortalamasının 'Yönlendirme Stratejileri' boyutunda olduğu görülmüştür (Grafik 2):



Grafik 2. Ana dili olarak Türkçe öğrenenlerin ölçekten aldıkları puanlarının aritmetik ortalaması

Araştırmanın alt problemlerinden bir diğeri de Türkçeyi ana dili olarak öğrenenlerin başvurdukları kelime öğretim stratejilerinin demografik özelliklerine göre dağılımını belirlemektir. Bu probleme yönelik ana dili olarak Türkçe öğrenenlerin cinsiyetlerine göre Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği'nden aldıkları puanların karşılaştırılması Tablo 10'da verilmiştir:

Tablo 10. *Ana dili olarak Türkçe öğretmenlerin cinsiyetlerine göre Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği'nden aldıkları puanların karşılaştırılması*

	Cinsiyet	N	\bar{x}	S.s.	t	p
Öğretme Stratejileri	Kadın	60	3,70	,652	1,037	,302
	Erkek	42	3,57	,574		
Açıklama Stratejileri	Kadın	60	3,77	,621	1,214	,228
	Erkek	42	3,61	,734		
Pekiştirme Stratejileri	Kadın	60	3,53	,827	,799	,426
	Erkek	42	3,40	,795		
Beceri Kazandırma Stratejileri	Kadın	60	3,92	,728	1,118	,266
	Erkek	42	3,76	,703		
Yönlendirme Stratejileri	Kadın	60	3,45	,878	1,391	,167
	Erkek	42	3,20	,944		
Kontrol Stratejileri	Kadın	60	3,92	,858	1,410	,162
	Erkek	42	3,68	,826		
Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği	Kadın	60	3,71	,593	1,339	,184
	Erkek	42	3,55	,563		

Ana dili olarak Türkçe öğretmenlerin cinsiyetlerine göre Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği'nin 'Öğretme Stratejileri' boyutu, 'Açıklama Stratejileri' boyutu, 'Pekiştirme Stratejileri' boyutu, 'Beceri Kazandırma Stratejileri' boyutu, 'Yönlendirme Stratejileri' boyutu, 'Kontrol Stratejileri' boyutu ve Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasındaki farklara ilişkin t değerleri $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular, ana dili olarak Türkçe öğretmenlerin cinsiyetlerine göre kelime öğretim stratejilerinin farklılaşmadığını göstermektedir.

Ana dili olarak Türkçe öğretmenlerin yaşlarına göre Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği'nden aldıkları puanların karşılaştırılması Tablo 11'de verilmiştir:

Tablo 11. Ana dili olarak Türkçe öğrenenlerin yaşlarına göre Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği'nden aldıkları puanların karşılaştırılması

		N	\bar{x}	S.s.	KW	p
Öğretme Stratejileri	30 yaş ve altı	39	3,79	,646	5,145	,076
	31-40 yaş	42	3,53	,490		
	41 yaş ve altı	21	3,60	,770		
Açıklama Stratejileri	30 yaş ve altı	39	3,75	,668	1,870	,393
	31-40 yaş	42	3,63	,563		
	41 yaş ve altı	21	3,75	,872		
Pekiştirme Stratejileri	30 yaş ve altı	39	3,53	,948	3,252	,197
	31-40 yaş	42	3,55	,665		
	41 yaş ve altı	21	3,21	,792		
Beceri Kazandırma Stratejileri	30 yaş ve altı	39	3,94	,676	,772	,680
	31-40 yaş	42	3,80	,711		
	41 yaş ve altı	21	3,79	,825		
Yönlendirme Stratejileri	30 yaş ve altı	39	3,38	,926	,067	,967
	31-40 yaş	42	3,37	,793		
	41 yaş ve altı	21	3,23	1,115		
Kontrol Stratejileri	30 yaş ve altı	39	3,90	,912	1,473	,479
	31-40 yaş	42	3,84	,715		
	41 yaş ve altı	21	3,65	,986		
Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği	30 yaş ve altı	39	3,74	,629	3,431	,180
	31-40 yaş	42	3,59	,454		
	41 yaş ve altı	21	3,57	,716		

Ana dili olarak Türkçe öğrenenlerin yaşlarına göre 'Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği'nin 'Öğretme Stratejileri' boyutu, 'Açıklama Stratejileri' boyutu, 'Pekiştirme Stratejileri' boyutu, 'Beceri Kazandırma Stratejileri' boyutu, 'Yönlendirme Stratejileri' boyutu, 'Kontrol Stratejileri' boyutu ve 'Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasındaki farklara ilişkin tüm Kruskal Wallis H değerleri $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular ana dili olarak Türkçe öğrenenlerin yaşlarına göre kelime öğretim stratejilerinin farklılaşmadığını göstermektedir.

Ana dili olarak Türkçe öğrenenlerin branşlarına göre Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği'nden aldıkları puanların karşılaştırılması Tablo 12'de verilmiştir:

Tablo 12. *Ana dili olarak Türkçe öğretmenlerin branşlarına göre Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği'nden aldıkları puanların karşılaştırılması*

		N	\bar{x}	S.s.	z	p
Öğretme Stratejileri	Türkçe	99	3,65	,607	,474	,637
	TDE	3	3,48	1,170		
Açıklama Stratejileri	Türkçe	99	3,71	,618	,246	,829
	TDE	3	3,43	1,979		
Pekiştirme Stratejileri	Türkçe	99	3,48	,773	,225	,842
	TDE	3	3,22	1,988		
Beceri Kazandırma Stratejileri	Türkçe	99	3,85	,690	-,220	,846
	TDE	3	4,06	1,636		
Yönlendirme Stratejileri	Türkçe	99	3,35	,876	,083	,941
	TDE	3	3,25	2,046		
Kontrol Stratejileri	Türkçe	99	3,83	,824	,158	,889
	TDE	3	3,67	1,764		
Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği	Türkçe	99	3,65	,549	,162	,886
	TDE	3	3,50	1,542		

Ana dili olarak Türkçe öğretmenlerin branşlarına göre Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği'nin 'Öğretme Stratejileri' boyutu, 'Açıklama Stratejileri' boyutu, 'Pekiştirme Stratejileri' boyutu, 'Beceri Kazandırma Stratejileri' boyutu, 'Yönlendirme Stratejileri' boyutu, 'Kontrol Stratejileri' boyutu ve 'Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasındaki farklara ilişkin tüm z değerleri $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular ana dili olarak Türkçe öğretmenlerin branşlarına göre kelime öğretim stratejilerinin farklılaşmadığını göstermektedir.

Ana dili olarak Türkçe öğretmenlerin hizmet yılına göre Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği'nden aldıkları puanların karşılaştırılması Tablo 13'te verilmiştir:

Tablo 13. Ana dili olarak Türkçe öğretmenlerin hizmet yıllarına göre Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği'nden aldıkları puanların karşılaştırılması

		N	\bar{x}	S.s.	KW	p
Öğretme Stratejileri	1-5 yıl	40	3,77	,596	3,786	,151
	6-10 yıl	16	3,67	,633		
	11 yıl ve üstü	46	3,52	,629		
Açıklama Stratejileri	1-5 yıl	40	3,78	,661	1,272	,529
	6-10 yıl	16	3,64	,571		
	11 yıl ve üstü	46	3,66	,718		
Pekiştirme Stratejileri	1-5 yıl	40	3,58	,904	2,214	,331
	6-10 yıl	16	3,51	,853		
	11 yıl ve üstü	46	3,37	,714		
Beceri Kazandırma Stratejileri	1-5 yıl	40	3,89	,652	1,101	,577
	6-10 yıl	16	4,02	,683		
	11 yıl ve üstü	46	3,76	,785		
Yönlendirme Stratejileri	1-5 yıl	40	3,52	,892	2,872	,238
	6-10 yıl	16	3,42	,820		
	11 yıl ve üstü	46	3,17	,940		
Kontrol Stratejileri	1-5 yıl	40	3,92	,758	4,366	,113
	6-10 yıl	16	4,02	1,050		
	11 yıl ve üstü	46	3,67	,842		
Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği	1-5 yıl	40	3,75	,582	2,988	,224
	6-10 yıl	16	3,69	,604		
	11 yıl ve üstü	46	3,53	,570		

Ana dili olarak Türkçe öğretmenlerin hizmet yıllarına göre Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği'nin 'Öğretme Stratejileri' boyutu, 'Açıklama Stratejileri' boyutu, 'Pekiştirme Stratejileri' boyutu, 'Beceri Kazandırma Stratejileri' boyutu, 'Yönlendirme Stratejileri' boyutu, 'Kontrol Stratejileri' boyutu ve 'Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasındaki farklara ilişkin tüm Kruskal Wallis H değerleri $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular ana dili olarak Türkçe öğretmenlerin hizmet yıllarına göre kelime öğretim stratejilerinin farklılaşmadığını göstermektedir.

Araştırmanın son problem cümlesi Türkçeyi ana dili ve yabancı dil olarak öğretmenlerin başvurdukları kelime öğretim stratejileri açısından araların-

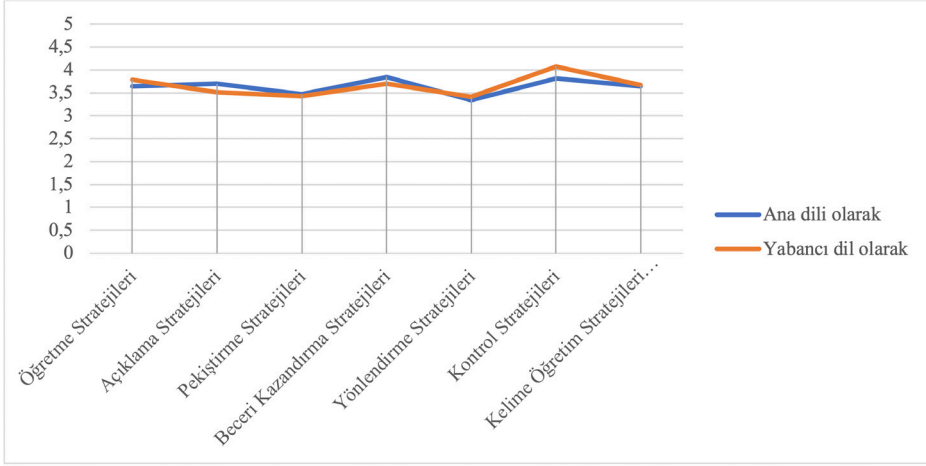
da fark olup olmadığına yöneliktir. Ana dili olarak Türkçe öğrenenler ile yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kelime öğretim stratejileri arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla t testi uygulanmış ve bulgular Tablo 14’te verilmiştir:

Tablo 14. *Türkçeyi ana dili ve yabancı dil olarak öğrenenlerin Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği’nden aldıkları puanların karşılaştırılması*

	Türkçe öğretimi	N	\bar{x}	S.s.	t	p
Öğretme Stratejileri	Ana dili	102	3,64	,621	-1,819	,070
	Yabancı dil	105	3,79	,549		
Açıklama Stratejileri	Ana dili	102	3,70	,671	2,075	,039
	Yabancı dil	105	3,52	,558		
Pekiştirme Stratejileri	Ana dili	102	3,47	,813	,396	,693
	Yabancı dil	105	3,43	,654		
Beceri Kazandırma Stratejileri	Ana dili	102	3,85	,719	1,558	,121
	Yabancı dil	105	3,70	,663		
Yönlendirme Stratejileri	Ana dili	102	3,35	,910	-,589	,556
	Yabancı dil	105	3,41	,677		
Kontrol Stratejileri	Ana dili	102	3,82	,849	-2,224	,027
	Yabancı dil	105	4,08	,785		
Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği	Ana dili	102	3,64	,583	-,350	,727
	Yabancı dil	105	3,67	,457		

Ana dili olarak Türkçe öğrenenler ile yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Açıklama Stratejileri boyutu ve Kontrol Stratejileri boyutu puanları arasındaki farklılıklarla ilişkin t değerleri $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular, ana dili olarak Türkçe öğrenenler ile yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Açıklama Stratejileri boyutu ve Kontrol Stratejileri boyutu puanları arasında fark olduğunu göstermektedir. Tablo 14 incelendiğinde ana dili olarak Türkçe öğrenenlerin Açıklama Stratejileri boyutu puan ortalamalarının yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerden daha yüksek olduğu, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Kontrol Stratejileri boyutu puan ortalamalarının ana dili olarak Türkçe öğrenenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak ana dili olarak Türkçe öğrenenlerin açıklama stratejilerini ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kontrol stratejilerini daha fazla kullandıkları söylenebilir (Grafik 3):



Grafik 3. Ana dili ve yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin ‘Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği’ puan ortalamaları

Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın sonucunda hem yabancı dil hem de ana dili olarak Türkçe öğretmenlerin kelime öğretim stratejilerine orta düzeyde başvurdukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Memiş’in (2019b, 2024) ana dili ve yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin dil eğitimi süreci boyunca kelime öğretim stratejilerini orta düzeyde kullandığını belirlediği çalışmalarının sonucuyla birebir örtüşmektedir.

Araştırmanın sonucunda yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin kelime öğretim stratejilerine orta düzeyde başvurdukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği’nden aldıkları en yüksek puan ortalaması olan boyutun kontrol stratejileri, en düşük puan ortalaması olan boyutun ise yönlendirme stratejileri olduğu görülmüştür. En yüksek puan ortalamasına sahip olan kontrol stratejileri; ‘ünite sonunda kelime testleri hazırlayarak öğretimin başarısını kontrol etme, öğrencilerden, sözlükten anlamını öğrendikleri kelimelerin doğru olup olmadığını arkadaşlarına veya öğretmene sorarak kontrol etmelerini isteme, öğrencilerin yazma etkinliklerinde oluşturduğu metinlerde kullandıkları kelimeleri doğru kullanıp kullanmadıklarını kontrol etme ve onlara bu konuda geri bildirimde bulunma’ stratejilerini kapsamaktadır. En düşük puan ortalamasına sahip strateji olan yönlendirme stratejilerinin bileşenleri ise; ‘öğrencilerden kelimeleri ezberlemelerini, kelime defteri tutmalarını, yalnızca eğitimi/öğretimi ya-

pılan dilde açıklamalı sözlük kullanmalarını isteme, onların iki dilli sözlük kullanmalarına müsaade etme, kelime öğrenme stratejilerinin varlığından haberdar ederek bu konuda onları yönlendirme' olarak ifade edilebilir. Öğrenilen kelimelerin kalıcılığı ve üst bilişsel farkındalık kazanma açısından yönlendirme stratejilerinin kullanımının önemi büyüktür. İki dilli sözlük kullanımına müsaade edilmesine yönelik stratejinin kullanımının düşük olması ise olumlu kabul edilebilir. Çünkü sözlüğe bakma, yabancı dil öğrenenlerin anlamını bilmedikleri bir kelimeyle karşılaştıklarında en sık kullandıkları stratejidir. Fakat öğrencilerin kelimenin anlamını bağlamsal ya da dil bilgisel birtakım ipuçları kullanarak tahmin etmeleri daha önemlidir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin sözlük kullanım tercihlerine bakıldığında çoğunlukla çevrim içi veya elektronik sözlük kullanmayı tercih ettikleri, basılı sözlük kullanmayı tercih edenlerin ise bu sözlükleri, daha çok sınıf dışında kullandıkları bilinmektedir. Ayrıca sözlüğün diline göre bakıldığında, katılımcıların çoğunluğu iki dilli sözlükleri daha yararlı bulmaktadırlar (Halat ve Fırat, 2021). Oysa çağdaş dil öğretimi anlayışında sınıf içi öğretim dilinin yalnızca hedef dil olması gerektiği konusunda görüş birliği vardır. Bu doğrultuda öğrenenlerin iki dilli sözlükler yerine Türkçe açıklamalı sözlükleri kullanmaya yönlendirilmeleri daha isabetli olacaktır (Memiş, 2019b). Dijital temelli akıllı sözlüklerde genellikle kelimelerin temel anlamına yer verilmesi, mecaz anlamlarının bulunmaması, sözlüklerin denetimsiz şekilde kullanıma sunulması nedeniyle sözcük anlamlarının doğruluğunun kesin olmaması ve sözlüklerin oldukça sınırlı sayıda kelimeyi barındırması gibi sebepler, öğrenenleri iki dilli sözlükleri kullanma konusunda serbest bırakmanın akılcı olmadığını düşündürmektedir (Memiş, 2019b). Başka bir sonuç olarak bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yönlendirme stratejilerini düşük düzeyde kullandıkları tespit edilmiştir. Bu, olumsuz bir durum olarak kabul edilebilir. Özellikle yabancı dil öğrenenleri kelime öğretim stratejilerinden haberdar etmek ve bu konuda farkındalık kazandırmak önemlidir. Nitekim kelime öğrenme stratejileri öğretiminin yabancı dil öğrencilerinin kelime öğrenme ve strateji kullanımına olumlu katkılar sağladığı bilinmektedir (Serçe, 2019). Bu sonuçlardan farklı olarak Memiş'in (2019b) çalışmasına göre de yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler, dil eğitimi süreci boyunca en çok açıklama en az ise beceri kazandırma stratejilerini kullanmaktadırlar. Açıklama stratejileri 'kelimenin anlamını açıklarken çizim yapma, görsel ya da gerçek nesnelere kullanma, drama yöntemini işe koşma, öğrencilerden yabancı kelimelerin altını çizmelerini ve bilmedikleri kelimeleri not

tutmalarını isteme, ikinci/yabancı dilde açıklama, kısaca açıklama, iki dilde yetkin bir öğrenciden yardım isteme' gibi etkinlikleri kapsamaktadır. Beceri kazandırma stratejileri ise uygulamaya dönüktür ve' bağlamsal ve dil bilgisel ipuçlarına dikkat ederek ya da yazım veya ses benzerliğinden yola çıkarak kelimenin anlamını tahmin etme, yazılı ve sözlü anlatım çalışmaları yaptırma' gibi etkinlikleri kapsamaktadır.

Bu sonuçlar, her iki çalışmada da öğretmenlerin söz konusu stratejileri orta düzeyde işe koşmalarına rağmen alt boyutlarda strateji kullanımının farklılaştığını ortaya koymaktadır.

Araştırmanın sonucunda ana dili olarak Türkçe öğretmenlerin de kelime öğretim stratejilerine orta düzeyde başvurdukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, Memiş'in (2024) ana dili olarak Türkçe öğretmenlerin kelime öğretim stratejilerine orta düzeyde başvurdukları sonucuyla birebir örtüşmektedir. Bu çalışmada ana dili olarak Türkçe öğretmenlerin ölçeğin boyutlarından aldıkları en yüksek puan ortalamasının beceri kazandırma boyutuna, en düşük puan ortalamasının ise yönlendirme stratejileri boyutuna ait olduğu görülmüştür. Beceri kazandırma stratejilerinin alt bileşenleri; 'öğretimi hedeflenen kelimelerin anlatma becerilerinde kullanılabilmesi için konuşma ve yazma etkinlikleri yaptırma, öğrencilerden bilmedikleri bir kelime ile karşılaştıklarında bağlamsal ipuçlarına dikkat etmelerini ve kelimenin anlamını tahmin etmelerini isteme, öğrencilerden ek-kök-gövde ilişkisini kelimelerin anlamını tahmin etmede kullanmalarını isteme, yabancı dillerden geçmiş olan kelimelerin varlığına dikkat çekerek öğrencilere bazı kelimelerin anlamını yazım veya ses benzerliğinden yola çıkarak tahmin edebileceklerini öğretme, hâlihazırda öğretilen kelimelerin anlamını, türünü, yapısını ve yapım eklerini kullanarak değiştirebilecekleri konusunda öğrencilerde farkındalık oluşturma' olarak sıralanabilir.

Bu sonuç, Memiş'in (2024) ana dili olarak Türkçe öğretmenlerin en çok kontrol stratejilerini, en az yönlendirme stratejilerini kullandıkları; kelime öğretim stratejilerin kullanım sıklığının ise sırasıyla kontrol, pekiştirme, açıklama, beceri kazandırma, öğretme, yönlendirme stratejileri şeklinde olduğu sonucuyla kısmen örtüşmektedir. Nitekim bu çalışmada da ana dili olarak Türkçe öğretmenlerin yönlendirme stratejilerini en az düzeyde kullandıkları tespit edilmiştir. Yabancı dil öğretmenlerinde olduğu gibi ana dili olarak Türkçe öğretmenlerde de yönlendirme stratejilerinin az kullanılması olumsuz bir durumdur. Öğrencilerden kelimeleri ezberlemelerini, kelime

defteri tutmalarını, yalnızca öğretimi yapılan dilde açıklamalı sözlük kullanmalarını isteme stratejileri önemlidir. Özellikle öğrencileri kelime öğretim stratejileri hakkında haberdar etmek ve kademeli sorumluluk devri ile bu stratejileri bağımsız olarak kullanmalarını sağlamak ana dili öğreticileri için de gereklidir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 Türkçe Öğretim Programı'nda da (TDÖP) öğrencilerin okuma sürecinde söz varlığının geliştirilmesi amacıyla basılı-çevrim içi sözlükleri kullanarak bir söz varlığı dosyası hazırlamaları yönünde teşvik edilmesi gerektiği ifade edilmektedir (MEB, 2024). O nedenle öğrencilerin anlamını yeni öğrendikleri kelimelerden oluşan bir defter/sözlük oluşturmalarına özen gösterilmeli, bu konuda onlara model olunarak olumlu tutum geliştirmeleri sağlanmalıdır. Bu sonucu destekler nitelikte Fidan ve Yılmaz (2021) ortaokul öğrencilerinin bilinmeyen kelimelerin öğretimi sürecinde kullanılan yöntemlerin etkililiği ile ilgili görüşlerini değerlendirdiği çalışmalarında öğrencilerin çoğunun sözlük kullanma, öğretmene sorma, tahminlerini sözlükten kontrol etme gibi stratejileri daha fazla tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç aynı zamanda 2024 TDÖP'de yer alan ve bilinmeyen kelimelerin anlamlarını tahmin etme başlığında yer alan öğrenme çıktılarıyla da uyumludur.

Bu çalışmada ana dili olarak Türkçe öğretmenlerin kelime öğretimi sürecinde beceri kazandırma stratejilerini sıklıkla işe koştuğu tespit edilmiştir. Bu stratejiler, yeni öğrenilen kelimeleri kalıcı hâle getirmeye yönelik uygulamalardan oluşmaktadır. Alan yazınındaki çalışmalarda, öğrencilerin çoğunluğunun yeni öğrenilen kelimelerin sözlü ve yazılı anlatım etkinliklerinde kullanıldığında daha iyi öğrendiklerini belirttikleri tespit edilmiştir (Fidan ve Yılmaz, 2021). Göçer de (2021) yeni öğrenilen kelimelerin öğrencilerin kendilerini ifade etme süreçlerinde kullanmalarının önemine değinerek bununla ilgili konuşma ve yazma etkinliklerinin tasarlanması gerektiğini ifade etmektedir. Dolayısıyla bu stratejinin öğrencilere kazandırılması, kelimelerin uzun süreli belleğe kaydedilmesi açısından önemlidir.

Memiş (2024) ana dili olarak Türkçe öğretiminde öğreticilerin en çok kontrol stratejilerini tercih ettiği, yönlendirme stratejilerinin ise en az düzeyde işe koşulduğu sonucuna ulaşmıştır. Bir diğer çalışmada (Memiş, 2019b) ise yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğreticilerin en sık kullandıkları stratejilerin açıklama stratejileri, en az kullandıkları stratejilerin ise beceri kazandırma stratejileri olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Bu çalışmada ana dili olarak Türkçe öğretmenlerin Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği'nden aldıkları puanların yaş, branş, cinsiyet ve hizmet yılına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde Memiş (2024) de çalışmasında ana dili olarak Türkçe öğretmenlerin kelime öğretim stratejilerini işe koşma düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılığa işaret etmediği fakat mesleki deneyim süresine göre farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır.

Bu çalışmadan elde edilen bir diğer sonuca göre yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği'nden aldıkları puanların yaş, branş ve hizmet yılına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Fakat ana dili olarak Türkçe öğretiminden farklı olarak cinsiyete göre strateji kullanım durumunun anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyetlerine göre yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin öğretme stratejileri, açıklama stratejileri boyutlarının ve kelime öğretim stratejileri ölçeğinin farklılaştığı görülmektedir. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre kadın öğretmenlerin erkeklere göre öğretme stratejileri boyutu, açıklama stratejileri boyutu ve kelime öğretim stratejileri ölçeği puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kadın öğretmenlerin kelime öğretim stratejilerini daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmadan elde edilen bulgulardan hareketle genel olarak ana dili olarak Türkçe öğretmenlerin açıklama stratejilerini, yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin ise kontrol stratejilerini daha fazla kullandıkları her iki gruptaki öğretmenlerin de yönlendirme stratejilerini en az düzeyde kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

- Kelime öğretim stratejilerinin etkin ve bilinçli kullanımı için öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilebilir.
- Türkçeyi ana dili ve yabancı dil olarak öğrenenlere kelime öğrenme stratejileriyle ilgili bilgiler verilip öğrencilerin bu stratejileri kelime öğrenme sürecinde etkili ve bilinçli kullanmaları sağlanabilir.
- Öğretim materyallerinde bu stratejilerin kullanımına yönelik açıklama ve yönergelere yer verilebilir.
- Öğretim materyallerinde kelime öğretim stratejilerinin kullanım durumuna yönelik betimsel doküman incelemeleri yapılabilir.

- Lisans ve lisansüstü programlarda kelime öğretimi ile ilgili derslere yer verilebilir.
- Öğreticilerin kelime öğretim stratejilerini kullanım durumlarıyla ilgili görüşlerinin alındığı nitel çalışmalar yapılabilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Bu çalışma için toplanan verilerin herhangi bir etik ihlaline sebebiyet vermeyecek nitelikte olduğunu gösteren etik kurul onayı 29.11.2024 tarihli ve 218344 E. No'lu kararıyla Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşerî Bilimler Alanı Bilimsel Araştırma Etik Kurulu tarafından verilmiştir.

Çıkar Çatışması

Araştırmada, çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Yazar Katkı Oranı

Çalışmada birinci yazarın katkı oranı %50, ikinci yazarın katkı oranı %50'dir.

Finansman

Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı

Yazma yardımı için yapay zekâdan yararlanılmamıştır.

Kaynakça

[1] Aksan, D. (2018). *Türkçenin sözvarlığı*. Bilgi.

[2] Biçer, N. ve Polatcan, F. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kelime öğrenme stratejilerinin değerlendirilmesi. *Journal of Turkish Research Institute*, 54, 811-828.

[3] Büyükkız, K. ve Hasırcı, S. (2013). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde sözcük öğretimi üzerine bir değerlendirme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 145-155.

- [4] Çiftçi, Ö. ve Çeçen, M. A. (2013). Kelime öğretimi. A. Güzel-H. Karatay (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (ss.125-151). Pegem.
- [5] Eyüp, B. ve Demirel, B. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kelime öğrenme stratejileri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33, 33-50.
- [6] Fidan, M. ve Yılmaz, A. (2021). Bilinmeyen kelimelerin öğretiminde kullanılan yöntemlerin etkililiğinin öğrencilerin görüşleri vasıtasıyla değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 395-415.
- [7] George, D. & Mallery, M. (2010) SPSS for windows step by step: a simple guide and reference (10. Edition). Pearson.
- [8] Göçer, A. (2021). *Metin işleme süreçli- mikro öğretim uygulama örnekli Türkçe öğrenme ve öğretim yaklaşımları* (5. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- [9] Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- [10] Güneş, F. (2000). Çocuk kitaplarında okunabilirlik ilkeleri. *Yaşadıkça Eğitim*, 67, 35-40.
- [11] Halat, S. ve Fırat, H. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözlük kullanımına yönelik öğrenci görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (Özel Sayı), 148-165.
- [12] Karadağ, Ö. (2022). *Kelime öğretimi*. Pegem.
- [13] Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. baskı). Nobel.
- [14] Kurnaz, H. (2022). Kelime öğretiminin ilkeleri. C. Çarkıt & H. Kurnaz. (Ed.), *Kuramdan uygulamaya kelime öğretimi* içinde (ss. 71-97). Nobel.
- [15] MEB (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli ortaokul Türkçe dersi öğretim programı (5-8. sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- [16] Memiş, M. R. (2018). Kelime hazinesi ve yabancı dilde kelime öğretimi üzerine. *Turkish Studies*, 13(19), 1273-1289.
- [17] Memiş, M. (2019a). Kelime öğretim stratejileri ölçeği: geliştirme, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Studies*, 14(4), 2579-2593.
- [18] Memiş, M. (2019b). Yabancılar Türkçe öğretenlerin başvurdukları kelime öğretim stratejilerinin belirlenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Der-*

gisi, 14(28), 275-300.

[19] Memiş, M. (2024). Ana dili eğitiminde kullanılan kelime öğretim stratejilerinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 49, 159-184.

[20] Serçe, H. (2019). Kelime öğrenme stratejileri öğretiminin kelime öğrenme ve strateji kullanma üzerindeki etkileri. *Turkish Studies Educational Sciences*, 14(4), 1675-1695 DOI: 10.29228/TurkishStudies.23327

[21] TDK (2023). *Türkçe Sözlük*. TDK .

[22] Tok, M. ve Yığın, M. (2014). Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde öğrencilerin kullandıkları kelime öğrenme stratejileri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 41, 265-276.

[23] Tüfekçioğlu, B. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin sözcük dağarcıkları üzerine bir inceleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 1-19.

[24] Tüfekçioğlu, B. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözcük öğretimi: Temel kavramlar ve uygulamalar. Y. Yılmaz ve Ö. Çangal (Ed.), *Yurt dışında Türkoloji ve Türkçe öğretimi 2: Yabancılara Türkçe öğretimi* içinde (ss. 18–35). Fenomen Yayıncılık & RumeliYA Publishing.

[25] Uluçay, M. (2016). *Etkinlik temelli kelime öğretiminin ortaokul öğrencilerinin söz varlığını geliştirme sürecine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi. Erzurum.

[26] Ülper, H. ve Karagül, S. (2012). Sözcük öğretimi yaklaşımları açısından Türkçe ders kitaplarının değerlendirilmesi. E. Yılmaz vd. (Ed.), *Türkçenin eğitimi öğretimi üzerine çalışmalar* içinde (ss. 262-272). PegemA.

Extended Abstract

In Turkish language teaching, activities aimed at developing learners' vocabulary are carried out in various ways. Vocabulary teaching strategies are classified as teaching, explanation, reinforcement, skill acquisition, guidance, and control strategies. It is also important for the instructor to know and develop the strategies used to enrich students' vocabulary in both their mother tongue and Turkish as a foreign language.

In Turkish language teaching, activities aimed at developing learners' vocabulary are carried out in various ways. Vocabulary teaching strategies are classified as teaching, explanation, reinforcement, skill acquisition, guidance, and control strategies. It is also important for the instructor to

know and develop the strategies used to enrich students' vocabulary in both their mother tongue and Turkish as a foreign language.

The aim of this study is to identify and compare the strategies employed by native and foreign language teachers of Turkish as part of their vocabulary development activities. To this end, the research problem is expressed as follows: What vocabulary teaching strategies do native and foreign language teachers employ? Does the use of these strategies differ based on age, gender, branch, and years of service? How do the vocabulary teaching strategies employed by native and foreign language teachers of Turkish compare?

This study employed a survey method because it aimed to identify and compare the vocabulary teaching strategies employed by native and foreign language teachers of Turkish. The study group consisted of 102 native Turkish teachers and 105 instructors teaching Turkish as a foreign language. The Vocabulary Teaching Strategies Scale, developed by Memiş (2019a), was used as the data collection tool in this study. The scale aims to identify the vocabulary teaching strategies used in teaching Turkish as both a native and a foreign language. The Vocabulary Teaching Strategies in Teaching Turkish as a Native Language Scale, developed by Memiş (2019a) to determine the vocabulary teaching strategies employed by native language teachers, is a 5-point Likert-type scale. The scale was designed to identify vocabulary teaching strategies used in native language education. The Cronbach's alpha reliability coefficient (α) for the scale, consisting of 47 items and 6 dimensions, was .91. Eight different statistical analyses (frequency, percentage, arithmetic mean, Cronbach's alpha analysis, chi-square analysis, Kruskal Wallis H test, Mann Whitney U test, and t-test) were used in the data analysis. The SPSS 22.00 statistical package program was used to conduct these analyses on the computer. The study concluded that both native and foreign language teachers of Turkish use vocabulary teaching strategies at a "moderate" level.

It was observed that the dimension with the highest average score on the Vocabulary Teaching Strategies Scale obtained by Turkish as a foreign language teachers was control strategies, while the dimension with the lowest average score was directional strategies. The control strategies with the highest average scores include checking the success of teaching by preparing vocabulary tests at the end of the unit, asking students to check

the correctness of words they learned from the dictionary by asking their friends or the teacher, and checking whether students used the words correctly in the texts they created during writing activities and providing them with feedback on this. Based on the teachers' responses, the components of directional strategies, the strategy with the lowest average score, can be expressed as asking students to memorize words, asking students to keep vocabulary notebooks, asking students to use an annotated dictionary only in the language of instruction, allowing students to use bilingual dictionaries, and informing students about the existence of vocabulary learning strategies and guiding them in this regard. Those who teach Turkish as their native language received the highest average score on the scale's dimensions for skill acquisition. In contrast, those who teach Turkish as their native language received the lowest average score for the dimension of directing strategies. Subcomponents of skill acquisition strategies include enforcing speaking and writing activities so that the targeted words can be used in narrative skills; asking students to pay attention to contextual clues and guess the meaning of an unfamiliar word when encountering it; asking students to use affix-root-stem relationships to guess the meaning of words; highlighting the existence of words borrowed from foreign languages and teaching students that they can guess the meaning of some words based on spelling or sound similarities; and raising students' awareness that they can change the meaning, type, and structure of currently taught words by using derivational suffixes.

Based on the findings of the study, it was concluded that instructors teaching Turkish as their native language use explanation strategies more frequently, while instructors teaching Turkish as a foreign language use control strategies more frequently.

In-service training could be provided to instructors to ensure the effective and conscious use of vocabulary teaching strategies. Turkish learners, both native and foreign, can be provided with information about vocabulary learning strategies to ensure they use these strategies effectively and consciously. Instructional materials can include explanations and instructions for using these strategies. Courses on vocabulary teaching can be included in undergraduate and graduate programs. Qualitative studies can be conducted to gather instructors' opinions on their use of vocabulary teaching strategies. Descriptive document reviews can be conducted to examine the use of vocabulary teaching strategies in instructional materials.

Yazar Kılavuzu

Aşağıda belirtilen yayın ilkeleri ve yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmış yazılar, “makale sunum formu” ile birlikte e-posta yoluyla aşağıdaki adreslere gönderilebilir.

Çevirisi yapılmış makalelerin değerlendirmeye alınabilmesi için özgün metinlerin ve makale sahibinden (asıl yazar veya hak sahibi yayınevi) izin yazılarının da gönderilmesi zorunludur.

Ön inceleme ve hakem değerlendirmesi doğrultusunda geliştirilmek ve/veya düzeltilmek üzere yazarlarına geri gönderilen yazılar, gerekli düzeltmeler yapılarak en geç bir ay içinde tekrar dergiye ulaştırılır.

Yapılan ön incelemede yazım kurallarına uyulmadığı tespit edilen makaleler düzeltilmesi için yazarına iade edilir ve yayım programına alınmaz.

Yayın İlkeleri

Aydın Tömer Dil Dergisi, tüm bilim insanlarının, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi alanında doğrudan ya da dolaylı ilgisi olan bilimsel çalışmalarını ilgili çevrelere duyurmak amacıyla yılda iki sayı ve basılı olarak yayımlanan ulusal hakemli bir dergidir.

Dergiye gönderilecek yazılarda öncelikle alanına katkı sağlayan özgün nitelikte bir ‘araştırma makale’ veya daha önce yayımlanmış çalışmaları değerlendiren, bu konuda yeni ve dikkate değer görüşler ortaya koyan bir ‘derleme makale’ olması şartı aranır. Ayrıca, ilgili alanlarda yayımlanan bilimsel kitaplara ait makale formatındaki değerlendirme yazıları ile kitap eleştirileri de derginin yayım kapsamı içindedir.

Yayın kurulunun kararı ile alanında katkısı olduğu düşünülen yabancı dilden özgün makalelerin İngilizce veya Türkçe çevirilerine de derginin üçte birini geçmemek kaydı ile yer verilebilir. Çeviri makalelerin yayımlanabilmesi için çeviri metin ile birlikte özgün makalenin yazarından ya da hak sahibinden alınacak izin yazısının da gönderilmesi zorunludur.

Makalelerin dergide yayımlanabilmesi için, daha önce bir başka yerde yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere kabul edilmemiş olması gerekir. Bilimsel bir toplantıda sunulmuş ancak basılmamış bildirilerden üretilmiş makaleler, bu durum dipnotta açıkça belirtilmek koşuluyla kabul edilebilir.

Makalelerin Değerlendirilmesi ve Yayın Süreci

Yayın için gönderilen makalelerin değerlendirilmesinde bilimsel nitelik en önemli ölçüttür. Dergiye gönderilen tüm makaleler, Yayın Kurulu'nca dergi yayın ilkelerine uygunluk ve nitelik bakımından değerlendirilir. Yayın kurulu, gönderilen bir makaleyi yayımlayıp yayımlamama ve gerekli gördüğü durumlarda makale üzerinde düzeltmeler yapma hakkına sahiptir. Yapılan ön inceleme sonucunda yayına uygun bulunmayan makale, değerlendirme sürecine alınmayarak yazarına bilgi verilir. Eksiklikleri varsa düzeltilmesi ve tekrar gönderilmesi için yazarına iade edilir. Yayına uygun bulunan makale, değerlendirilmek üzere ilgili alandaki üç hakeme gönderilir. Hakemler, gönderilen makaleleri yöntem, içerik ve özgünlük açısından inceleyerek yayına uygun olup olmadığına karar verirler. Belirlenen süre içinde gelen hakem raporları göz önünde bulundurularak, makalenin yayımlanıp yayımlanmamasına karar yetkisi yayın kurulundadır. Makaleler, Yayın Kurulu tarafından uygun görülen bir sayıda yayımlanmak üzere programa alınır ve yazarı bilgilendirilir. Hakemlerin isimleri gizli tutulur ve raporlar beş yıl süre ile saklanır. Makalenin yayımlanmasının ardından bir ay içinde yazarına makalenin yer aldığı sayıdan 3 adet gönderilir.

Değerlendirme sürecinden geçerek yayımlanması kabul edilen yazıların telif hakkı İstanbul Aydın Üniversitesi'ne devredilmiş sayılır. Bu nedenle yazılarla birlikte yayın haklarının dergiye devredildiğine ilişkin bir sözleşmenin bulunduğu "makale sunum formu"nun da doldurulup gönderilmesi gerekmektedir.

Dergide yayımlanan yazılardaki görüşlerin ve çevirilerin bilimsel, etik ve yasal sorumlulukları yazarlarına aittir. Yazı ve fotoğraflardan, kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir. Ancak, yayımlanan yazılar dergi yönetiminin yazılı izni olmaksızın başka bir yerde (basılı olarak ya da internet ortamında) yeniden yayımlanamaz. Yazar, yazısının/makalesinin mevcut dergide yayımlandığını belirtmek kaydı ile tümünü ya da bir bölümünü kendi amaçları için çoğaltma hakkına sahiptir.

Dergiye yazı gönderen tüm yazarlar bu ilkeleri kabul etmiş sayılır.

Yayın Dili

Derginin yayın dili Türkiye Türkçesi veya İngilizce'dir.

Yazım Kuralları

I. Ana Başlık

İçerikle uyumlu, onu en iyi ifade eden bir başlık olmalı ve **koyu** harflerle yazılmalıdır. Makalenin başlığı sözcüklerin ilk harfi büyük olacak biçimde yazılmalı ve en fazla 10-12 sözcük arasında olmalıdır.

II. Yazar ad(lar)ı ve adres(ler)i

Yazar(lar)ın ad(lar)ı ve soyad(lar)ı **koyu**, adresler ise *eğik* harflerle yazılmalı; yazar(lar)ın varsa görev yaptığı kurum(lar), haberleşme ve e-posta adres(ler)i ilk sayfada dipnot ile belirtilmelidir.

III. Öz

Makalenin başında, konuyu kısa ve öz biçimde ifade eden ve en az 100, en fazla 150 sözcükten oluşan Türkçe ve İngilizce “öz” (abstract) bulunmalıdır. Öz içinde, yararlanılan kaynaklara, şekil ve çizelge numaralarına değinilmemeli; dipnot kullanılmamalıdır. Türkçe ve İngilizce özlerin altında bir satır boşluk bırakılarak, en az 3, en çok 5 sözcükten oluşan anahtar sözcükler (keywords) verilmelidir. Yazılan İngilizce özün (abstract) üzerinde makalenin İngilizce başlığı da verilmelidir.

IV. Ana Metin

A4 sayfa boyutunda (29.7x21 cm.), MS Word programı, Times New Roman yazı karakteri ile, 12 punto ve 1.5 satır aralığıyla yazılmalıdır. Sayfa kenarlarında üst 3 cm., alt 3 cm., sol 3 cm., sağ 3 cm. boşluk bırakılmalı ve sayfalar numaralandırılmalıdır. Yazılar özet, abstract, şekil ve tablo yazıları da dahil 6.000 (altıbin) sözcüğü geçmemelidir. Metin içinde vurgulanması gereken kısımlar, koyu değil eğik harflerle ya da tek tırnak içinde yazılmalıdır. Metinde tırnak işareti + eğik harfler gibi çifte vurgulamalara asla yer verilmemelidir.

V. Bölüm Başlıkları

Makalede, düzenli bir bilgi aktarımı sağlamak üzere ara ve alt başlıklar kullanılabilir. Makaledeki tüm ara (normal) ve alt başlıklar (yatık) 12 punto ile sözcüklerin yalnız ilk harfleri büyük, koyu karakterde yazılmalı; alt başlıkların sonunda iki nokta üst üste konulmamalı ve bir satır sonra devam edilmelidir.

VI. Tablolar ve Şekiller

Tabloların numarası ve başlığı bulunmalı, siyah-beyaz baskıya uygun hazırlanmalıdır. Tablo ve şekiller ayrı ayrı sıra sayısı verilerek numaralandırılmalıdır. Tablo çiziminde dikey çizgiler kullanılmamalıdır. Yatay çizgiler ise yalnızca tablo içindeki alt başlıkları birbirinden ayırmak için kullanılmalıdır. Tablo numarası üste,ortalı olarak eğik (bold); tablo adı ise, İlk sözcüğün ilk harfi büyük olmak üzere dik yazılmalıdır. Tablolar metin içinde bulunması gereken yerlerde olmalıdır.

√ Örnek: **Tablo 1:** Farklı yaklaşımların karşılaştırmalı analizi

Şekil numaraları ve adları şeklin hemen altına ortalı şekilde yazılmalıdır. Şekil numarası eğik yazılmalı, nokta ile bitmeli, hemen ardından sadece ilk harf büyük olmak üzere şekil adı dik yazılmalıdır.

VII. Görseller

Yazı içerisinde resim, fotoğraf ya da özel çizimler varsa bu belgeler kısa kenarı 10 cm olacak şekilde 300 ppi'da (300 pixels per inch kalitesinde) taranmalı, JPEG formatında kaydedilmeli, ayrıca metin içinde kullanılan tüm görsel gereçler makaleye ek olarak JPEG formatıyla gönderilmelidir. İnternette indirilen görsellerin de 10 cm-300 ppi kurallarına uygun olması gerekmektedir. Görsellerin adlandırmalarında, şekil ve çizelgelerdeki kurallara uyulmalıdır. Dergi yayın kurulu, teknik olarak problemlili ya da düşük kaliteli resim dosyalarını yeniden talep edebilir ya da makaleden tümüyle çıkartabilir. Kaynak olarak kullanılacak görüntülerin kalitesinden ve yayımlanıp yayımlanmamasından yazar(lar) sorumludur.

Resim ve fotoğraflar siyah beyaz baskıya uygun hazırlanmalıdır. Görsel numaraları ve adları görsellerin hemen altına ortalı şekilde, dik yazılmalıdır. Görsel tipi ve numarası eğik yazılmalı (*Resim 1.*; *Şekil 1.*), iki nokta ile bitmeli, hemen yanından sadece ilk harf büyük olmak üzere görsel adı dik (normal) yazı karakteri ile yazılmalıdır.

√ Örnek: *Resim 10.* Wassily Kandinsky, 'Kompozisyon' (Anna-Carola Krausse, 2005: 91).

Œekil, izelge ve resimlerin kullanıldığı sayfa sayısı 10'u geçmemeli, iŒgâl ettikleri alan yazının üçte birini aŒmamalıdır. Teknik imkâna sahip yazarlar, Œekil, izelge ve resimleri aynen basılabilecek nitelikte olmak Œartı ile metin içindeki yerlerine yerleŒtirebilirler. Bu imkâna sahip olmayanlar, bunlar için metin içinde aynı boyutta boŒluk bırakarak içine Œekil, izelge veya resim numaralarını yazabilirler.

VIII. Dipnotlar

Dipnot kaynak göstermek için kullanılmamalı, dipnot kullanımına yalnızca açıklayıcı ek bilgileri için başvurulmalı ve otomatik numaralandırma yoluna gidilmelidir.

IX. Alıntı ve Göndermeler/Atıflar

Yazar doğrudan ya da dolaylı olarak yaptığı tüm alıntılara aŒađıdaki örneklere göre göndermede bulunmalıdır. Burada belirtilmeyen durumlarda APA 6 formatı kullanılmalıdır. Doğrudan alıntılar tırnak içinde verilmeli ve *eğik* yazılmalıdır.

Göndermeler için asla dipnot kullanılmamalıdır. Tüm göndermeler parantez içinde ve aŒađıdaki biçimde yazılmalıdır.

- Tek yazarlı çalışmaya yönelik genel göndermelerde; (Carter, 2004).
- Tek yazarlı çalışmanın alıntı yapılan belirli bir yerine göndermelerde; (Bendix, 1997: 17).
- İki yazarlı çalışmalara göndermelerde; (Hacıbekiroğlu ve Sürmeli, 1994: 101).
- İki den fazla yazarlı yayınlarda, metin içinde sadece ilk yazarın soyadı ve 'vd.' yazılmalıdır; (Akalin vd., 1994: 11).
- Kaynakça kısmında ise, birden fazla yazarlı yayınlara diğ er yazarları da belirtilmelidir.
- Metin içinde, gönderme yapılan yazarın adı veriliyorsa, kaynağın sadece yayın tarihi yazılmalıdır: Gazimihal (1991: 6), bu konuda “.....”nu belirtir.
- Yayın tarihi olmayan yapıtlarda ve yazmalarda yalnızca yazarların adı; (Hobsbawm)
- Yazarı belirtilmeyen ansiklopedi vb. yapıtlarda ise kaynağın ismi, varsa cilt ve sayfa numarası yazılmalıdır: (Meydan Larousse 6, 1994: 18)
- İkinci kaynaktan yapılan alıntılar da aşağıdaki gibi yazılmalı ve kaynaklarda belirtilmelidir: Lepecki'nin de ifade ettiği gibi “.....” (Akt. Korkmaz 2004: 176).

X. Kaynakça

Metnin sonunda, yazarların soyadına göre alfabetik olarak aşağıdaki örneklerde gösterildiği gibi yazılmalıdır. Kaynaklar, bir yazarın birden fazla yayını olması hâlinde, yayımlanış tarihine göre sıralanmalı; bir yazara ait aynı yılda basılmış yayınlara ise (2004a, 2004b) şeklinde gösterilmelidir:

Kitaplar

√ Karadağ, Ö. (2013). *Kelime öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

√ Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.

Makaleler

√ Erdem, İ. (2009). Yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili bir kaynakça denemesi. *Turkish Studies*, 4(3), 888-937.

√ Büyükikiz, K. K. ve Hasırcı, S. (2013). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde sözcük öğretimi üzerine bir değerlendirme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 145-155.

Kitap içi bölümler

√ Kan, A. (2016). Ölçmenin temel kavramları. H. Atılgan (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme içinde* (ss.2-16), Ankara: Anı Yayıncılık.

Tezler

√ Özarslan, A. (2018). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Suriyelilerin yazma becerileri üzerine bir değerlendirme* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü:

Malatya.

İnternet kaynakları

İnternet elde edilen verilerin kaynakları mutlaka gösterilmeli ve Kaynakça'da erişim adresi ve erişim tarihi belirtilerek verilmelidir. Erişim adresi olarak kaynağın yer aldığı web sayfasının (ana sayfa) adresi değil, kaynağın görüntülediği adres verilmelidir.

<http://www.tdkterim.gov.tr/bts/> (12.10.2014).

Aksu, G. (2011). Özgür Bir Beden, Özgür Bir Sanat Dalı, Yazında ve Çeviride Beden, Akşit Göktürk'ü Anma Toplantısı (15-17 Mart 2006) İstanbul Üniversitesi. <http://mimesis-dergi.org/2011/04/ozgur-bir-alan-ozgur-bir-sanat-dali/>. (12.10.2011).

İletişim Bilgileri:

AYDIN TÖMER DİL DERGİSİ

İstanbul Aydın Üniversitesi, TÖMER, J BLOK

Beşyol Mahallesi, İnönü Caddesi, Nu: 38

Sefaköy, Küçükçekmece/İstanbul

Tel: (212) 444 1 428 /12811-12809

Author's Guide

Author's may send their articles which are prepared in accordance with the below stated publishing and editorial principles, together with the "article presentation form" via e-mail to the provided addresses.

Providing the permissions of the authors (the main author or the rightful publishing house) is obligatory for the translated texts and articles as well.

The articles which are sent to their authors for further improvement and/or proofreading following the preliminary reviews and referee evaluations, must be edited accordingly and delivered back to the journal in one month at the latest.

On the other hand, the articles which are found to be conflicting with this guideline, will be returned to their authors for further proofreading and will not be issued.

Publishing Principles

Aydin Tömer is a national, peer-reviewed language journal which is printed twice a year for the purpose of releasing the scientific works that are prepared by all scientists directly or indirectly related to the field of teaching Turkish as a foreign language.

It is of first priority for the manuscripts to be an original 'research article' contributing to its field or a 'collection article' evaluating previous works in its field and expressing new and noteworthy views in this respect. In addition, evaluation articles from scientific books that are published in the related fields and book reviews are also within the scope of the journal's publication.

Original articles translated into Turkish or English from a foreign language are also allowed in the journal provided that they contribute in the field with editorial board's decision and do not exceed one third of the journal. The permission letter from the author or the right owner of the original article is also required together with the translated manuscript in order for the translated manuscripts to be published.

The journal only accepts articles which are not published or accepted to be published previously. Articles which are created from the reports that are not published but presented in a scientific gathering can be accepted provided that the case is clearly stated in the footnote.

Evaluation of the Articles and the Publishing Process

Scientific quality is the most important criteria in the evaluation of the articles for publishing. All the received articles are evaluated with respect to their eligibility for the journal publishing principles and qualifications by the editorial board. Editorial board reserves the right to decide whether or not to publish and/ or emend the received article in case considered necessary. In result of the preliminary evaluation, the articles that are found to be unsuited for publishing are not evaluated and their authors are informed. The articles are returned to the authors for further revision and proofreading. The articles that are found to be suitable for publishing, on the other hand, are delivered to be evaluated to three different referees in the related field. The referees decide whether or not the article is suitable for publishing by evaluating it with respect to method, content and originality. Taking the referee reports that are received within the defined time frame into consideration, editorial board holds the decision-making authority for the publication of the articles. Informing the author, the eligible articles are scheduled. The identities of the referees are kept private and the reports are archived for five years. Following the publication of the article, three copies of the related issue of the journal is delivered to the author within a month.

The copyrights of the manuscripts which are accepted to be published following the evaluation process, are considered as transferred to Istanbul Aydin University. Thus the “article presentation form” which includes a contract regarding the transfer of the copyrights to the journal, is also required to be filled and delivered along with the manuscripts.

The scientific, ethic and legal responsibilities of the views and translations in the manuscripts which are published in the journal belong to their respective authors. The texts and photographs published in the journal may be cited. However, the published texts cannot be re-published in any other place (printed or online) without the written permission of the journal’s editorial board. The author of the published text/article reserves the right to

copy the whole or a part of his work for his own purposed on the condition that he/she indicates the text/article is published in the journal.

By submitting their works to the journal, authors accept the above mentioned principles.

Publishing Language

The language of the journal is Turkish or English.

Editorial Principles

I. Main Title

Written in **bold** letters, the main title must be congruent with the text content expressing the treated subject in the best way. The main title must not exceed 10-12 words of which initials must be capitalized.

II. Author's Name(s) and Address(es)

The name(s) and surname(s) of the authors must be typed in **bold** whereas the addresses must be typed in *italic* letters. If there are any, the title(s) and the workplace(s) of the authors as well as their contact information must be indicated on the first page with a footnote.

III. Abstract

The article must include an abstract in both English and Turkish (özet) languages, which briefly and clearly summarizes the subject of the text and consists of at least 100 and at most 150 words. The abstract must not refer to the cited sources, figures and graphic numbers used in the text or contain footnotes. Authors must provide *keywords* consisting of at least 3 and at most 5 words leaving an empty line under the English and Turkish abstracts. The Turkish abstract must also have its title in Turkish.

IV. Main Text

The text must be written with Times New Roman font-type, 12-point font size leaving 1,5 space between lines and 3 cm margins on top, bottom and both sides of an A4-sized (17x24 cm) MS Word page. The pages must be numbered. The text must not exceed 6000 (six thousand) words including its Turkish and English abstracts, figures and table contents. The parts of the text which are to be emphasized must be written either in *italics* (not in **bold**) or shown in single quotation marks (‘’). The text must never contain

double emphases using quotation marks and italics at the same time.

V. Sub-titles

The section and sub-titles may be preferred for delivering the information in an orderly way. All the section (regular) and sub (*italics*) titles must be written in 12- point size, **bold** characters, capitalizing only the initial letters of each word in the title. Sub-titles must not be followed by a colon (:) and the text must begin after an empty line.

VI. Tables and Figures

Tables must be prepared according to black and white printing with a title and number. Tables and figures must be numbered separately. Tables must not be drawn with vertical lines; horizontal lines, on the other hand, must only be used for categorizing the sub-titles within the table. The number of the table must be indicated above the table, on left side, in regular fonts; the title of the table must be written in *italics* capitalizing the initials of each word. Tables must be located in their proper places within the text.

√ **Example: Tablo 1:** *Farklı yaklaşımların karşılaştırmalı analizi*

The numbers and the titles of the figures must be centered just below the figure. The number of the figure must be in *italics* followed by a full stop (.). Right after comes the title of the figure in regular fonts with only the initial letter capitalized.

VII. Visuals

The images, photographs or special drawings included within the text must be scanned in 300 ppi (300 pixels per inch) with a 10 cm short edge in JPEG format. In addition to the article and the “article presentation form”, all the visual materials used in the text must be e-mailed to the provided addresses in JPEG format. The online sourced images must also comply with 10 cm/300 ppi rule. Visuals must be titled according to the criteria specified for tables and figures (item VI) above. Technically problematic or low-quality images may be requested from the contributor again or may be completely removed from the article by the editorial board. Author(s) are responsible for the quality of the visual materials to be used in their articles.

√ Works with no publication dates, can be cited with the name of the author: (Hobsbawn)

√ Works with no author name, such as encyclopedias, can be cited with the name of the source and if available the volume and page numbers: (Meydan Larousse 6, 1994: 18)

√ The quotes that are taken from a secondary source are indicated as follows and must also be given in bibliography: As Lepecki also expresses “.....” (Korkmaz, 2004: 176).

I. Bibliography

The bibliography must be given at the end of the text in an alphabetical order as shown in the following examples. The sources must be sorted according to their publication dates in case an author has more than one publication. On the other hand, the publications that belong to the same year must be shown as (2004a, 2004b...).

Books

√ Karadağ, Ö. (2013). *Kelime öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

√ Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları

Articles

√ Erdem, İ. (2009). Yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili bir kaynakça denemesi. *Turkish Studies*, 4(3), 888-937.

√ Büyükikiz, K. K. ve Hasırcı, S. (2013). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde sözcük öğretimi üzerine bir değerlendirme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 145-155.

Sections of a Book

√ Kan, A. (2016). Ölçmenin temel kavramları. H. Atılğan (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* içinde (ss.2-16), Ankara: Anı Yayıncılık.

Thesis

√ Özarslan, A. (2018). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Suriyelilerin yazma becerileri üzerine bir değerlendirme* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Online Sources

Online sources must be cited for the data obtained from internet as well. The full web address of the accessed web-page (not the home page) and the accessed date must be indicated in the bibliography for the online sources:

√ <http://www.tdkterim.gov.tr/bts/> (12.10.2014).

√ Aksu, G. (2011). Özgür Bir Beden, Özgür Bir Sanat Dalı, *Yazında ve Çeviride Beden*, Akşit Göktürk'ü Anma Toplantısı (15-17 Mart 2006) İstanbul Üniversitesi. <http://mimesis-dergi.org/2011/04/ozgur-bir-alan-ozgur-bir-sanat-dali/>. (12.10.2011).

Contact Information: AYDIN TÖMER DİL DERGİSİ

Editorial Board

Istanbul Aydın University, TÖMER, J Block
Beşyol Mahallesi, İnönü Caddesi, Nu: 38
Sefaköy, Küçükçekmece/İstanbul
Tel: (212) 444 1428 /12811-12809

