



TÜRKÇE VE DİL EĞİTİMİNDE İYİ UYGULAMALAR KONFERANSI

BİLDİRİ KİTABI - 2

ANKARA

22-24 Mayıs 2024



TÜRKÇE VE DİL EĞİTİMİNDE İYİ UYGULAMALAR KONFERANSI

BİLDİRİ KİTABI - 2

Konferans açış konuşmalarını ve panelleri izlemek için karekodu okutunuz.



ANKARA

22-24 Mayıs 2024

BİLDİRİLER	xii
TEMA: TÜRKÇE VE DİL EĞİTİMİNDE YENİLİKÇİ VE KEŞFEDİCİ YAKLAŞIMLAR	
ALT TEMA: ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİ UYGULAMALARI	
Dinlediğim Masalları Hayal Ederim, İzlediğim Masalı Kopya Ederim	9
ALT TEMA: İÇERİK TEMELLİ ÖĞRETİM MODELLERİ	14
6. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Kelime Servetinin Derlem Analizi ile İncelenmesi	15
İçerik Temelli Dil Öğretim Modelinin Erken Çocukluk Döneminde İngilizce Eğitimine Katkıları	21
Yabancı Dil Öğretiminde Mindfulness Tekniğinin Kullanılması	31
Derlem Tabanlı Analiz Yoluyla Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarındaki Disiplinler Arası Çalışmanın İncelenmesi	37
İngilizce Öğretiminde eTwining Projeleri: Geleceğin Bilinçli Su Okuryazarları Örneği	43
Özel Yetenekli Öğrencilerin Okuryazarlık Deneyimi: "Edebî Tayfa"	49
Sözcüğüm Yeşilçam'dan	55
Tümleşik Dil Becerileri Yaklaşımına Dayalı Öğrenme Öğretme Süreci Tasarımı	61
Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Çocuklara Kelime Öğretimi	69
Sözcüksel Yaklaşımın Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanımı: Örnek Eğitim Durumları	77
Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenenler İçin Eş Dizimlilik Kavramının Önemi ve Kullanımı	91
EBA Okuyorum Yazıyorum İçeriğinin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Etkisi	97
ALT TEMA: KAPSAYICI EĞİTİM UYGULAMALARI	104
İlkokul Öğrencilerinin Dil ve Konuşma Bozukluğunun Giderilmesinde Tekerlemelerin Etkisi	105
İngilizce Öğrenen Öğrencilerin Akademik Benlik Kavramı ve Çoklu Zekâ Profilleri	109
Yurt Dışında Yaşayan Kıbrıslı Türklere Yönelik Dijital Materyal Geliştirme Çalışması	119
eTwining Projelerinin İngilizce Dersinde 4 Becerinin Gelişmesine Katkısı (V@Lues4all!)	127
Yatılı Bölge Ortaokullarında Okuma Kültürü Eğitimi: Olgubilimsel Bir Araştırma	133
İnşâd Tekniğinin Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Tutumu ve Öz Yeterliğine Etkisi	141
Bilgisayar ve İnternet Destekli Yabancı Dil Eğitimi: Duyguların Öğretimi	149
ALT TEMA: MESLEKİ YABANCI DİL ÖĞRETİMİ	156
Lise Öğrencilerinin Etkileşimli Havacılık İngilizcesi Atölyelerine Yönelik Görüşleri	157
Şifalı Ellerin Çeviri, Edebiyat, Mitoloji İkliminde Mesleki Yabancı Dil Öyküsü	165
Meslek Lisesinde Dil Edinimi ve Mesleki Yabancı Dilin Geliştirilmesine Yönelik Bir Uygulama: "Wordscreen"	173

ALT TEMA: ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME	184
İngilizce Öğretiminde D-AOBM Temelli Ölçme Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri	185
Öğrencilerin Yazım Hatalarına Sağlanan Geri Bildirimlere Yönelik Duyusal Algılarının İncelenmesi	197
Biçimlendirici Değerlendirmenin Dil Eğitimindeki Pozitif Etkisi	205
İkinci Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Geçerli ve Güvenilir Bir Dereceli Yazma Puanlaması Ölçeği Geliştirme	211
Uluslararası Yabancı Dil Sınavlarında Bütünleşik Beceri Ölçümü ve Türkçe Yeterlik Sınavı	221
Türkçe Eğitiminde e-Portfolyo Yöntemi	229
İlkokul Öğrencilerinin Kelime Bilgisi Düzeyleri ile Okuma Akıcılıkları Arasındaki İlişki	237
ALT TEMA: YAPAY ZEKÂ KULLANIMI	246
ChatGPT'yi Eğitmek: Öğrenci Metinlerinin Değerlendirilmesinde Bir Yol Haritası	247
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yapay Zekâya İlişkin Öğrenci Görüşleri	253
Türkçe Derslerinde Yapay Zekâ Uygulamalarının Kavram Gelişimine Etkisi	261
Yapay Zekânın Yazma Becerilerinde Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri	267
İlkokul Öğrencilerinin İngilizce Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Yapay Zekâ Araçlarıyla Oluşturulacak Podcastlerin Etkililiğinin İncelenmesi	273
Blok Tabanlı Yapay Zekâ Uygulamalarının Lise Öğrencilerinin Yazma Kaygısına Etkisi	285
Masalların Seslendirilmesi ve Yapay Zekâyla Görselleştirilmesinde Öğrencilerin Umut ve Mutluluk Düzeyleri Değişimi	291
İngilizce Öğretmenlerinin Yapay Zekâ Teknoloji Kullanımına Yönelik Görüşleri	297
ChatGPT Uygulamasının Öğrencilerin Yazma Becerilerine ve Kaygılarına Etkisi	305
Dil Öğrenimine Sihirli Bir Dokunuş: Yapay Zekâ	311
Türkçe Eğitiminde Yapay Zekâ Uygulamalarının Kullanımı	317
Yapay Zekâ Destekli Dijital Hikâye Yazma Araçlarının Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Becerisine Yönelik Tutumlarına Etkisi	323
İngilizce Derslerinde ChatGPT'nin Kullanılmasına İlişkin Öğrenci Tutumları: Örnek Bir Uygulama	333
Yapay Zekâ Uygulamalarının Türkçe Yazma Becerisine Etkisi	345



Bu sayfa boş bırakılmıştır.



BİLDİRİLER



ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİ UYGULAMALARI

1. Dinlediğim Masalı Hayal Ederim, İzlediğim Masalı Kopya Ederim

DİNLEDİĞİM MASALI HAYAL EDERİM, İZLEDİĞİM MASALI KOPYA EDERİM

Esra ŞAHMAN, İstanbul/Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu



ÖZET

“Bir çocuğun zeki olmasını istiyorsanız, ona masallar anlatın.

Eğer daha da zeki olmasını istiyorsanız,
daha çok masal anlatın...”

Albert Einstein

Günümüz dünyasında farklı düşünen, yaratıcı, eleştirel bakış açısına sahip bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Yaratıcı bireyler öğrenmeye hazır ve ilgilidir. Dil anlatımları akıcıdır. Düşünmede esnek ve özgürdürler. Yapılan araştırmalar, okul öncesi dönemde çocukların dünyayı algılayışlarının ve yaratıcılık özelliklerinin birçok etkene göre değişkenlik gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu dönemde çocukların masal dinlemesinin, yaratıcılıklarına katkı sağladığı birçok çalışmayla ortaya konulmuştur. Beyin bölgeleri arası ilişkilendirme sayesinde hayati anlama ve anlamlandırma konusunda kolaylık sağlayan masal, zengin argümanlara sahiptir (Civelek, 2019). Masalarda yer alan olağanüstü durumlar, olaylar, nesnelere vb. çocukların yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmekte ve farklı düşüncelerini sağlamaktadır. Bu araştırmanın temel amacı; görsel içerik kullanmadan (geleneksel masal anlatıcılığı) yapılan masal anlatımı ile video izleme yöntemiyle yapılan masal anlatımının çocukların hayal kurmasına, yaratıcılığına ve farklı düşünme becerilerine yaptıkları katkılar arasındaki farkları belirlemektir. Araştırma, Çatalca Arif Nihat Asya Masal Okuluna gelen 5 yaş öğrenci grupları ve Çatalca Ferhatpaşa Anaokulu öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada öncelikle çocuklara hiçbir görsel materyal kullanmadan geleneksel masal anlatıcılığı yöntemi ile yüz yüze masal anlatılmıştır. Masal anlatımı bittikten sonra çocuklardan dinledikleri masalın kahramanını ve masaldaki bir mekânı çizip boyamaları istenmiştir. Çizilen resimler incelendiğinde kahramanların birbirinden farklı (saç renkleri, kıyafetleri, boy uzunlukları vb.) olduğu görülmüştür. Mekânların da tasarımlarının, renklerinin farklı olduğu belirlenmiştir. Çünkü çocuklar, kendi hayallerindeki masalı çizmişlerdir. Çizimin ardından çocukların %70'i çizimini anlatmak istemiş ve resimlerini renk, biçim, sayı vb. sıfatlar kullanarak anlatmışlardır. Diğer gruptaki çocuklara görsel içeriği zengin olan bir video ile masal izletilmiş ardından çocuklardan izledikleri masalın kahramanını ve masaldaki bir mekânı çizip boyamaları istenmiştir. Ortaya çıkan resimler birbirine benzer olup çocukların hepsi videodaki kahramanı ve mekânı çizmeye çalışmıştır. Çocuklar, verilen görselin dışına çıkamamıştır. Çocukların %30'u çizdiği resmi anlatmak istemiştir. Anlatımlarda sıfatlar kullanılmazken videodaki görsellerle çizilen resim arasındaki benzerlik vurgulanmıştır. Sonuç olarak çocukların bir anlatıcıdan yüz yüze masal dinlediğinde hayal güçlerini kullanarak birbirinden özgün içerik üretebildikleri görülmüştür. Videolu masal izledikten sonra ise çizimlerinin videoya bağlı kaldığı, kendilerine sunulan hazır içeriğin dışına çıkamadıkları tespit edilmiştir. Çocuklara yaratıcı düşünme becerisi kazandırmada yüz yüze masal anlatımının daha etkili olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi, masal dinleme, yaratıcılık, masal izleme, resim çizme.

GİRİŞ

Erken çocukluk, bireyin hayatının 0-8 yaş aralığında yer alıp hem fiziksel hem zihinsel hem de kişisel gelişim alanında en çok mesafenin kat edildiği dönemdir. Erken çocukluk, insan hayatında bireyin yüksek öğrenme potansiyeline sahip olduğu bir dönemdir. Bu yüzden bireyin eğitim hayatının ilk basamağı olan okul öncesi eğitim büyük öneme sahiptir.

Türk Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 2. maddesine göre eğitimin temel amacı: Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip; insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren; topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler yetiştirmektir (Madde 2/2). Okul öncesi eğitim dönemi; temel yaşam becerilerinin, alışkanlıkların kazanılması, geliştirilmesi ve kişinin topluma uygun değerlere sahip bir birey olarak yetiştirilmesi bakımından gelecek yaşantılarının temelini oluşturmaktadır. Okul öncesi dönem, çocuğun gelişiminde eğitim öğretim açısından başlangıç olarak önem arz eder. Çocuğun eğitimi ailede başlar; yakın çevre, okul ile devam eder. Çocuğun kazandığı davranışlar, yaşam becerileri, yorumlama kabiliyeti onun hayatının şekillenmesini sağlar. Okul öncesi dönemde elde edilen bulgular, çocukların dünyayı algılayışları ve yaratıcılık özelliklerinin birçok etkene göre değişkenlik gösterdiğini ortaya koymuştur. Okul öncesi dönemde çocukların masal dinlemesinin yaratıcılıklarına katkı sağladığı birçok çalışmayla ortaya konulmuştur.

Günümüz dünyasında farklı düşünen yaratıcı bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Yaratıcı bireyler öğrenmeye hazır ve ilgilidir. Dil anlatımları akıcıdır. Düşünmede esnek ve özgürdürler. Meraklıdırlar. Hayal gücünü kullanabilme, farklılıkları anlamaya istekli olma, görülmemiş ve benzersiz şeyler üzerinde durabilme ve riski göze alabilme türünden belirgin özellikler taşırlar (Ömeroğlu, 1990, Akt. Argun, 2004: 2). Yaratıcı düşüncenin temelini, hayal gücü oluşturur. Hayal gücü ateşi erken çocukluk döneminde yakılıp sürekli harlanan çocuk; ilerleyen dönemlerinde yaratıcı düşünen, olayları farklı yorumlayan, eleştirel bakış açısına sahip bir birey hâline gelir. Masallar okul öncesi dönemde çocukların hayal gücünü diri tutmak için kullanılabilir en doğru materyaller arasında yer alır. Çünkü masalarda yer alan olağanüstü durumlar, olaylar, nesnelere vb. çocukların hayal gücünü beslemektedir. Kıbrıs (2010), ilk çocukluk çağı olarak 2-6 yaş arasını genellemiş ve okul öncesi dönem olarak adlandırılan bu çağa "Masal Çağı" dönemi demiştir. Hayali öğelerin bol miktarda yer aldığı masallar, yaratıcı düşünceye sahip birey yetiştirmek için sahip olduğumuz en önemli kaynaklardan biridir. Masallar bunun yanında çocuğun dil gelişimi becerisine katkı sağlar, millî ve evrensel değerlerin aktarımında köprü görevi görür.

Son yıllarda ön plana çıkmaya başlayan "masal anlatımı" gerek ülkemizde gerek başka ülkelerde okul öncesi eğitimde kullanılmaya başlamıştır. Masallar çocuklara anlatılırken farklı yöntemler kullanılmaktadır. Bunlar: videodan izletme, dramatize ederek anlatım, kitaptan okuma, kukla vb. materyal kullanarak anlatma ve geleneksel anlatıcılık yöntemi olarak sıralanabilir. Bu çalışmada okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5 yaş seviyesindeki öğrencilerden bir gruba öncelikle hiçbir görsel materyal kullanmadan geleneksel masal anlatıcılığı yöntemi ile yüz yüze masal anlatılmıştır. Masal anlatımı bittikten sonra çocuklardan dinledikleri masalın kahramanını ve masaldaki bir mekânı çizip boyamaları ve resimlerini anlatmaları istenmiştir. Aynı yaş grubundaki farklı öğrencilere görsel içeriği zengin olan bir video ile masal izletilmiş, ardından önceki grupta olduğu gibi çocuklardan dinledikleri masalın kahramanını ve masaldaki bir mekânı çizip boyamaları ve resimlerini anlatmaları istenmiştir. Bu uygulamayla masal anlatma yöntemlerinden hangisinin hayal gücü üzerinde daha etkili olduğunu belirlemek amaçlanmıştır.

Amaç ve Önem

Çağımızda üretken, özgün fikirlere sahip, imgeleme gücü yüksek, eleştirel düşünen bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu özelliklere sahip insan yetiştirmenin temeli okul öncesi dönemde atılmalıdır. Çocuğun hayal kuracağı zengin sınıf ortamları oluşturulursa hedeflenen özelliklere sahip bireyin yetişmesine katkı sağlanmış olunur. Masallar, erken çocukluk dönemindeki çocuğun bir yandan eğlenmesini sağlarken diğer yandan da hayal gücünü geliştirir. Ayrıca masallar içerdiği tekerlemeler ve bilmeceler ile çocukların dil becerisinin gelişimine katkı sunarken çocuğa verdiği mesajlar ile -özellikle Anadolu Masalları- değerler eğitimini destekler. Bu incelemenin temel amacı; görsel içerik kullanmadan (geleneksel masal anlatıcılığı) yapılan masal anlatımı ile video izletme yöntemiyle yapılan masal anlatımının çocukların hayal kurmasına, yaratıcılığına ve farklı düşünme becerilerine yaptıkları katkılar arasındaki farkları belirlemektir. Böylelikle araştırma sonucunda çocukların hayal kurma becerilerine daha fazla katkı sağlayan yöntem öğretmen ve velilere tavsiye edilebilir.

Araştırma Sorusu

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5 yaş grubu çocuklara masal anlatımında kullanılan geleneksel masal anlatıcılığı ve video ile masalın izletilmesi yöntemleri arasında çocuğun hayal gücüne katkıları bakımından fark var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma yöntemi fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırmacı, etkinliğin içinde yer alarak gözlemlendiği verileri kayıt altına almıştır. Araştırmacı çocuklarla birlikte videodan masal izlemiş ardından yapılan resim çizme etkinliğini gözlemlemiştir. Daha sonra araştırmacı görsel kullanmadan çocuklara masal anlatmış ve masal sonrası yapılan resim çizme etkinliğini gözlemlemiştir. Ardından betimsel analiz kullanılarak veriler (resimler) sınıflandırılmış, bulgular arasında sebep sonuç ilişkisi kurulmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırmacının çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Çatalca ilçesinde bulunan Ferhatpaşa Ana Okuluna devam eden, normal gelişim gösteren, 5 yaş grubu çocuklar ile aynı ilçedeki Arif Nihat Asya Masal Okuluna -masal dinlemek için- gelen İnceğiz Ana Okulu, Mehmet Akif Ersoy Ana Sınıfı, İlkem Koleji Ana Okuluna devam eden, normal gelişim gösteren 5 yaş grubu çocuklar oluşturmaktadır. Ferhatpaşa Ana Okulu öğrencilerine videodan masal izletilmiştir. Arif Nihat Asya Masal Okuluna gelen öğrencilere geleneksel masal anlatıcılığı yöntemi ile masal anlatılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmanın amaçları doğrultusunda verileri toplamak için çocuklara masal sonrasında izledikleri/dinledikleri masaldaki kahramanları, bir mekânı çizip boyamaları ve ardından resmi anlatmalarını söylenmiştir.

Geleneksel masal anlatıcılığı yöntemi ile anlatılan masallar Millî Eğitim Bakanlığı Kültür Yayınlarından çıkan *Anadolu Masalları* kitabından seçildi. Altın Balta, "Ayşe Fatma, Kuzular, Bakla Ağacı, Bit Hatun ile Pire Bey adlı masallar anlatıldı.

Videodan izletilen masallar için Millî Eğitim Bakanlığı ÖYGM tarafından yayınlanan animasyon masallar kullanıldı. Tencerecik, Koca Nine ile Tilki, Ayağına Diken Batan Serçe, Tilki ile Leylek, Çilli Tavuk ve Yavruları adlı masallar öğrencilere izletildi.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada veri toplama işlemi 2023-2024 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. İstanbul Çatalca ilçesindeki Ferhatpaşa Anaokuluna devam eden ve Arif Nihat Asya Masal Okuluna gelen toplam 100 öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırmanın içeriğini açıklayan bir dilekçe hazırlanarak okul müdürlüklerinden izin istenmiştir. Uygulama için gerekli izinler alındıktan sonra belirlenen tarihlerde masal anlatım yöntemleri gerçekleştirilmiştir. 50 çocuğa video ile masal izletilmiş, 50 çocuğa da geleneksel masal anlatıcılığı ile masal anlatımı yapılmıştır.

Çocuklardan masal sonrasında izledikleri/dinledikleri masaldaki kahramanları, bir mekânı çizip boyalamaları ve ardından resmi anlatmaları istenmiştir. Çocuklar resimlerini çizerken

Onlara güven verici bir ortam hazırlanmış; uygulama süresince eleştiriden, yargılamadan kaçınılmıştır. Resimler fotoğraflanıp uygulama sonunda toplanmıştır. Resimler bittikten sonra çocuklardan çizdikleri anlatılması istenmiştir. Öğrencilerin cevapları kaydedilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmayla ilgili veriler toplandıktan sonra araştırma grubundaki öğrencilerin farklı masal anlatım yöntemleri sonucu elde edilen veriler betimsel tablolarda gösterilmiştir. Tablolar neden sonuç ilişkisine göre yorumlanmıştır.

BULGU VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde veriler toplandıktan sonra elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Tablo 1, masal anlatım yöntemi ile çocukların çizdiği resimler arasındaki bağlantıyı göstermektedir. Tablo 2'de ise masal anlatım yöntemi ile çocukların resimlerini anlatmaya olan istekleri yer almaktadır.

Tablo 1

Çocukların Masal Anlatım Yöntemine Göre Çizdikleri Resimlerin Özelliğini Gösteren Tablo

Masal Anlatım Yöntemi	Çizilen Resmin Özelliği	
	Özgün Resim	Kopya Resim
Video İzletilmesi		X
Geleneksel Masal Anlatıcılığı	X	

Tablo 1'de masal anlatım yöntemi ile çocukların çizdiği resimler arasındaki bağlantı gösterilmektedir. Videodan masal izleyen çocuklar çizdikleri resimlere kendi yorumlarını katmamış, videodaki görseli çizmeye çalışmıştır. Renkleri aynı kullanmaya özen göstermiş; kahramanları, mekânları aynı şekilde çizmeye çalışmışlardır. Geleneksel masal anlatıcılığı ile masalı, görselsiz dinleyen çocuklar özgün resimler çizmiş, resimlere kendi yorumlarını katmışlardır. Birbirlerinden farklı kahramanlar, mekânlar çizmişler ve farklı renkler kullanmışlardır. Ayrıca masalda anlatılmayan özellikler de eklemiştirler.

Tablo 2

Çocukların Çizdikleri Resmi Anlatma Sayılarını Gösteren Tablo

Masal Anlatım Yöntemi	Çizdiği Resmi Anlatan/Anlatmayan Öğrenci Sayıları	
	Anlatan Öğrenci Sayısı	Anlatmayan Öğrenci Sayısı
Video İzletilmesi	14	36
Geleneksel Masal Anlatıcılığı	37	13

KAYNAKÇA

Boratav, P. N. (1982). *Folklor ve edebiyat 2*. Adam Yayınları.

Boratav, P. N. (1959). *Zaman zaman içinde*. İmge Kitabevi.

Bruno, B. (2019). *Masalların büyüü*. İnkılap Kitapevi.

Civelek, S.(2019). *Masal ve beyin*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi.

Kıbrıs, İ. (2010) *Çocuk edebiyatı*. Kök Yayıncılık.

Kirişçigil Doğan, F. (2012). *Okul öncesi dönemde masal öğretiminde insancıl (hümanist) ve teknolojik (e-kitap) yöntemlerinin karşılaştırılması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Ömeroğlu, E. (1990). *Anaokullarına giden 5-6 yaşındaki çocukların sözel yaratıcılıklarının gelişimine yaratıcı dramının etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Madde 2/2: https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/08144011_KANUN.pdf



İÇERİK TEMELLİ ÖĞRETİM MODELLERİ

1. 6. Sınıf Düzeyindeki Özel Yetenekli Öğrencilerin Kelime Servetinin Derlem Analizi ile İncelenmesi
2. İçerik Temelli Dil Öğretim Modelinin Erken Çocukluk Döneminde İngilizce Eğitimine Katkıları
3. Yabancı Dil Öğretiminde Mindfulness Tekniğinin Kullanılması
4. Derlem Tabanlı Analiz Yoluyla Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarındaki Disiplinler Arası Çalışmanın İncelenmesi
5. İngilizce Öğretiminde eTwining Projeleri: Geleceğin Bilinçli Su Okuyuzarları Örneği
6. Özel Yetenekli Öğrencilerin Okuyuzarlık Deneyimi: "Edebi Tayfa"
7. Sözcüğüm Yeşilçam'dan
8. Tümleşik Dil Becerileri Yaklaşımına Dayalı Öğrenme Öğretme Süreci Tasarımı
9. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Çocuklara Kelime Öğretimi
10. Sözcüksel Yaklaşımın Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanımı: Örnek Eğitim Durumları
11. Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenenler İçin Eş Dizimlilik Kavramının Önemi ve Kullanımı
12. EBA Okuyorum Yazıyorum İçeriğinin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Etkisi

6. SINIF DÜZEYİNDEKİ ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN KELİME SERVETİNİN DERLEM ANALİZİ İLE İNCELENMESİ

Ayşen AY IŞIK, Uşak/Turhan Akçay Bilim ve Sanat Merkezi



ÖZET

Sözlü ve yazılı anlatım yoluyla alıcıya iletmeye çalışılan düşüncelerin ulaşması bireyin kelime servetinin zenginliği ile doğru orantılıdır. Milli Eğitim Bakanlığı Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) yer alan okuma becerisi alanında söz varlığının geliştirilmesi hususu vurgulanmıştır. Öğrencilerimizin kelime servetlerinin belirlenmesi söz varlığının oluşturulması, geliştirilmesi ve aktarımı açısından önem kazanmaktadır. Bu çalışma, Uşak Bilim ve Sanat Merkezi 6. sınıf öğrencilerinin mevcut kelime servetini ortaya koymayı amaçlayan derlem tabanlı bir araştırmadır. Yazılı anlatım verileri ile belirlenen kelimelerin hangi değişkenlere göre farklılık gösterdiğinin ortaya koyulması da araştırmanın bir diğer amacıdır. Çalışma grubunu, Uşak Bilim ve Sanat Merkezi BYF (Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme) grubunda eğitim alan 6. sınıf öğrencilerinden 35 kişi oluşturmaktadır. Araştırmanın veri toplama araçları öğrencilere verilen performans göreviyle elde edilen yazılı anlatım metinleridir. Veriler bilgisayar ortamına aktarılarak derlem programına (CausalConc) işlenmiş ve istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Kullanılan toplam kelime sayısı 3619 olarak belirlenmiştir. Bu sayı üzerinde Güncel Türkçe Sözlük'te yer alan madde başı kelimeler temel alınarak yapılan işlemler sonucunda 628 tekil kelimeye ulaşılmıştır. Nihai bulgular ile liste yapılarak bir kelime havuzu oluşturulmuştur. Liste öğrencilerle paylaşılarak yorumlanmıştır. Çalışma sonunda planlanan etkinliklerle edinilen yeni kelimeler listeye eklenerek öğrencilerin kelime servetleri arttırılmaktadır. Benzer çalışmalar diğer sınıf seviyelerindeki öğrenciler ile de yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: Kelime, kelime serveti, Türkçe öğretimi, derlem, BİLSEM.

GİRİŞ

Yaşadığımız yüzyıl birçok değişime ve her alanda gelişmeye tanıklık etmektedir. Günümüz dünyasına uyum sağlamak için bireylerin özellikle de yarının büyükleri olacak çocuk ve gençlerin çağın gerektirdiği becerilere sahip olması gerekmektedir. Gelecekte bireysel ve toplumsal yaşam refahını arttırmaya çalışırken yaşamsal sorunlara da çözüm arayacak aynı zamanda kültürel mirasını koruyarak yeni nesillere aktaracak olan yetişkinler bugünün gençleridir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2023 Vizyon Belgesi'nde 21. yy. becerilerinin öğretimi ile bu becerilerin geliştirilmesinin önemine yer verilmiştir. 21. Yüzyıl Becerileri ve Değerlere Yönelik Araştırma Raporu'nda MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) 2023 sınıflandırılan beceri alanları arasında dil ve iletişim becerileri ile okuryazarlık becerileri başlıkları bulunmaktadır. Bireyler duygu ve düşüncelerini aktarmayı iletişim yoluyla gerçekleştirmektedirler. Bir milletin tarihi, sanatı ve edebiyatı dili ile ifade bulur ve uluslararası alanda yerini alır. Aksan'a göre (2003) dil düşünce, duygu ve isteklerin bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir. Dilin doğru kullanılması, kaynaktan alıcıya iletilen mesajın anlamlı olması bireylerin kelime servetinin zenginliğine bağlıdır. Kelime serveti kavramı, Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük'te (2024) "söz varlığı" maddesinde "Bir dildeki sözlerin bütünü, söz hazinesi, söz dağarcığı, sözcük hazinesi, vokabüler, kelime hazinesi" şeklinde ifade

edilmiştir (4 Ocak 2024). Kelime serveti, söz varlığının en zengin unsurudur. İnsanın yaşı, cinsiyeti, doğal ve sosyal çevresine bağlı olarak kazandığı kelimelerin tamamını ifade etmektedir (Çiftçi, 1991). Kelime serveti bireylerin kullandığı kelimeler bütünüdür. Sözlü ve yazılı anlatımlarda anlamı bilinerek kullanılan kelimeler aktif kelime serveti olarak tanımlanmaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019)'nın özel amaçlarından bir tanesi öğrencilerin okuduğundan, dinlediği/ izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanmasıdır (MEB, 2019). Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2023 yılında başlatılan "Dilimizin Zenginlikleri Projesi" ile öğrencilerin dilimizin zenginliklerinin farkına vararak dili iyi kullanmaları hedeflenmiştir. Öğrencilerin söz varlığını geliştirmek ve dili iyi kullanmalarını sağlamak amacıyla yapılacak çalışmaların planlanması için mevcut kelime servetlerinin belirlenmesi önem kazanmaktadır. Alan yazınında öğrencilerin kelime servetlerini belirlemeye yönelik çeşitli çalışmalar (Handemir'in (2021) Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Aktif Kelime Servetinin Belirlenmesi (Balıkesir-Dursunbeyli Örneği), Eroğlu (2019) Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Aktif Kelime Servetinin Belirlenmesi (Isparta-Gönen Örneği); Tülü'nün (2012) İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Aktif Kelime Serveti Üzerine Bir Araştırma (Uşak-Eşme Örneği); Tüysüz'ün (2007) Gediz Merkez İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Aktif Kelime Servetlerinin Tespiti (Gediz İlçe Örneği), Atmaca'nın (2017) 5 ve 8. Sınıf İşitme Cihazı Kullanan Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerinin İncelenmesi ve Kelime Servetlerinin Belirlenmesi) bulunmaktadır. Bilim ve Sanat Merkezleri öğrencilerine yönelik kelime serveti belirlenmesi konulu bir araştırmaya rastlanmaması çalışmayı özgün kılmaktadır.

Bilim ve Sanat Merkezleri; okul öncesi eğitim, ilkokul, ortaokul ve lise çağındaki özel yetenekli öğrencilerin (resim, müzik ve genel zihinsel yetenek) örgün eğitim kurumlarındaki eğitimlerini aksettirmeye yönelik bireysel yeteneklerinin farkında olmalarını ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla açılmış olan bağımsız özel eğitim kurumlarıdır (MEB, 2016). Bilim ve Sanat Merkezlerinde uyum, destek, bireysel yetenekleri fark ettirme, özel yetenekleri geliştirme, proje üretimi ve yönetimi olmak üzere beş aşamalı bir program uygulanmaktadır. Bireysel yetenekleri fark ettirme programı öğrencileri "BYF grubu" şeklinde adlandırılmakta olup ortaokul dönemi öğrencilerini kapsamaktadır. Bir üst programa geçiş süresinde öğrencilerin yetenek alanlarının ve hazır bulunuşluk düzeylerinin bilinmesi önem arz etmektedir.

Araştırmaya "Uşak Turhan Akçay Bilim ve Sanat Merkezi 6. sınıf öğrencilerinin kelime serveti ne düzeydedir?" sorusuyla yola çıkılmıştır. Araştırmanın amacı öğrencilerin yazılı anlatımda kullandıkları kelime sayılarının belirlenerek kelime servetlerini ortaya koymaktır. Bu araştırmayla elde edilen bulguların dilimizin doğru kullanımında öğrencilerimiz için planlanacak etkinliklere rehberlik edeceği düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Nitel durum çalışması deseninde temel hedef herhangi bir genelleme kaygısı gütmeksizin sınırları belirlenmiş ve nispeten dar bir sosyal birimin ya da olgunun, belli bir boyutunun yoğun bir şekilde incelenmesidir (Merriam,1988; Bogdani Biklen,1998). Bu çalışmada da spesifik bir sosyal birim olarak Bilim ve Sanat Merkezi BYF (6. sınıf) öğrencilerinin kelime servetlerinin derlem analizi yöntemiyle derinlemesine incelenmesi amaçlandığından durum çalışması deseninin uygun olduğu sonucuna varılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma Uşak Turhan Akçay Bilim ve Sanat Merkezi BYF (Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme) grubunda eğitim alan 6. sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Çalışma grubunu merkeze düzenli olarak devam eden 17 kız ve 18 erkek olmak üzere 35 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrenciler il ve ilçe merkezleri ile köylerden gelmektedirler.

Veri Toplama Aracı ve Uygulama Süreci

Veri toplama araçları öğrencilerin yazılı anlatım metinlerinden oluşmaktadır. Merkeze düzenli gelecek eğitim almaya devam eden 35 öğrenci ile ders saatlerinde yaratıcı düşünme ve yazma atölye çalışmaları yapılmıştır. Uygulama bir ay sürmüştür. Çalışma grubu atölyelere 8-9 kişilik gruplar hâlinde katılmışlardır. MEB Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi'nde (2016) yer alan eğitim ve öğretim programları ilkelerinde "Uyum programı dışındaki diğer tüm programlarda yerel fırsatlar da değerlendirilerek seçmeli alan/etkinlik/yetenek geliştirme atölyeleri açılabilir." ifadesi bulunmaktadır. Yaratıcı düşünme; konuyu veya olayları beyin fırtınası, altı şapkalı düşünme, balık kılıçığı diyagramı gibi farklı tekniklerle çok yönlü olarak ele almayı varsa mevcut probleme çözüm yolu bulmayı hedefleyen düşünme biçimidir. Her bireyin hayal gücü, deneyimleri, izlenimleri ve yorumları farklıdır. Yaratıcı yazmada tüm bunların sentezlenerek kişiden kendine özel yazılı ürün ortaya koyması beklenir. Atölye çalışmalarında uygulama öncesinde öğrencilere "Sizce okul nedir?" sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin önce düşüncelerini sonra da cevabı metaforik olarak bir cümle ile sözlü ifade etmeleri istenmiştir. Devamında "Okul ve eğitim hakkındaki görüşleriniz nelerdir?" şeklinde diğer bir soru yöneltilmiş ve düşüncelerinin yazılı anlatım yoluyla ifade edilmesi istenilmiştir. Yazılar en az 100 kelime olacak şekilde sınırlandırılmıştır.

Tablo 1

Uygulama Etkinlikleri

	Etkinlik Adı	Grup	Süresi
1. Hafta	Yaratıcı Yazma	1	1 ders saati (40 dakika)
2. Hafta	Yaratıcı Yazma	2	1 ders saati (40 dakika)
3. Hafta	Yaratıcı Yazma	3	1 ders saati (40 dakika)
4. Hafta	Yaratıcı Yazma	4	1 ders saati (40 dakika)

Verilerin Analizi

Atölye çalışmaları sonunda elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktararak derlem programına (CausalConc) işlenmiş ve istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Günümüzdeki teknolojik gelişmeler, her alanda olduğu gibi dil bilimi çalışmalarında da birtakım yenilikleri beraberinde getirmektedir. Yazılı Türkçenin söz varlığını tespit etmek amacıyla genellikle bilgisayar destekli derlem çalışmalarının yapıldığı görülmektedir. Derlem kavramı "*belirli bir dilin yazılı metinlerinin ya da konuşma dilinin birtakım kistaslar çerçevesinde o dili temsil edebilecek dile ait verilerin bir araya getirilmesi*" olarak ifade edilmektedir. Daha önceleri çoğunlukla tek tek sayma yöntemiyle yapılan söz varlığı araştırmalarının yerini bilgisayar programlarıyla yürütülen çalışmalar almıştır (Kara ve Ulutaş, 2018). Kelimelerin çözümlenmesine geçilmeden önce hangi kelimelerin listeye alınıp alınmayacakları konusunda bazı sınırlılıklar esas alınmıştır. Kelimeler üzerinde Güncel Türkçe Sözlük' te yer alan madde başı kelimeler temel alınmıştır. Kişi, şehir, gün, ay, yıl adları ve tarihler listeye alınmamıştır. Yöresel kelimeler listeye alınmamıştır. Olumsuz hâlde olan fiiller kök hâliyle listeye alınmıştır. Kelimeler kök ve gövde hâlinde sayılarak listeye dâhil edilmiştir. Yapım ekine sahip kelimeler yeni bir madde başı olarak listeye alınmıştır. Ayrıca metinlerde geçen "ki, da, ama, ve, çünkü" gibi tek başlarına anlam ifade etmeyen bağlaç ve edatlar da ayrı madde başı olarak listeye eklenmiştir.

BULGU VE YORUMLAR

Bu bölümde analiz yoluyla elde edilen sonuçlara ve sonuçlara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

6. sınıf düzeyindeki özel yetenekli öğrencilerin kelime servetine ilişkin bulgular tablo hâlinde sunulmuştur. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin yazılı anlatımlarında en sık kullanılan ilk 50 kelimenin kullanım sayısı 1760 olarak belirlenmiştir. En sık kullanılan ilk 50 kelimenin kullanım oranı, toplam kelime sayısının yaklaşık %50'sini karşılamaktadır. Bu bağlamda 6. sınıfa devam eden özel yetenekli öğrencilerin kelime servetine ilişkin değerlendirmeler, kelime sıklığı listesinin neredeyse yarısını oluşturan ilk 50 kelime üzerinden ortaya konmuştur. Aşağıdaki tabloda öğrencilerin yazılı anlatımlarında en sık kullandıkları ilk 50 kelime yer almaktadır.

Tablo 1

Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında En Sık Kullandıkları İlk 50 Kelime

Sıra	Kelime	Sıklık	Sıra	Kelime	Sıklık
1	okul	98	26	her	26
2	ol-	94	27	zor	25
3	ders	89	28	geliş-	23
4	çok	85	29	ben	20
5	öğrenci	78	30	konu	20
6	öğretmen	76	31	yer	20
7	eğitim	74	32	arkadaş	19
8	ve	70	33	belli	19
9	bir	64	34	değil	19
10	gel-	58	35	et-	19
11	de-	57	36	geç-	19
12	da	51	37	kabul	19
13	için	50	38	söyle-	19
14	daha	33	39	yetenek	19
15	al-	32	40	güzel	18
16	geçir-	32	41	spor	18
17	iyi	32	42	art-	17
18	gerekli	29	43	gerçekleş-	17
19	eğlence	28	44	sadece	17
20	olabil-	28	45	ile	16
21	olumlu	28	46	kadar	16
22	çoğal-	27	47	okuma	16
23	soru	27	48	yüz	16
24	yap-	27	49	orta	15
25	bu	26	50	sorumlu	15

Tablo 1'de yapılan analiz sonucunda öğrencilerin yazılı anlatımlarında en çok kullanılan ilk 50 kelime kullanım sıklıklarıyla birlikte verilmiştir. Tabloya bakıldığında yazılı Türkçenin Sözcük Sıklığı Sözlüğü (Göz, 2003) ile öğrencilerin yazılı anlatımları arasında en sık kullanılan 10 kelime kıyaslan-

dığında 4 kelimenin (bir, ol, çok, ve) örtüştüğü görülmektedir. İsim soylu kelimelerin yanında “ol-, gel-, de-, al-, geçir-, olabil-, çoğal-, yap-, geliş-, et-, geç-, söyle-, art-, gerçekleş-” olmak üzere 14 fiilin de en sık kullanılan 50 kelime arasında yer aldığı dikkat çekmektedir. Yazılı anlatım metinlerinin konusu “okul ve eğitim” olduğu için en sık kullanılan ilk 50 kelime listesinde okul, ders, öğrenci, öğretmen, konu, eğitim ve okuma kelimeleri bulunmaktadır. Listede ön plana çıkan kelimeler metinler içindeki kullanım durumlarına göre yorumlanmıştır. 29 öğrenci yazılarında “gerekli” kelimesini kullanmıştır. Metinler incelendiğinde öğrenciler okulun ve eğitimin gerekli olduğu konusunda hemfikirdirler. Sık kullanılan kelimeler listesine bakıldığında “eğlence” kelimesi dikkat çekmektedir. Yazılarda öğrencilerin bir kısmının okulu, “eğlenceli” şeklinde tabir ettiği görülmüştür. Bazıları ise her dersin eğlenceli geçmediği görüşünü ifade etmiştir. Öğrenciler okulda buldukları zamanı sadece öğrenerek değil aynı zamanda eğlenerek geçirmek istemektedirler. Ön plana çıkan diğer bir kelime ise “arkadaş” kelimesidir. Öğrenciler okulları sosyalleşme ortamları olarak düşünmektedirler. Akranlarıyla geçirdikleri keyifli saatlerin ve oynadıkları oyunların kendileri için çok anlamlı bir okula gelme motivasyonu olduğu anlaşılmaktadır. Çalışma grubu özel yetenekli öğrencilerden oluştuğu için “yetenek” ve beraberinde “gelişme” kelimeleri de sık kullanılan kelimeler arasına girmiştir. Bu kelimeleri kullanan öğrenciler mevcut yeteneklerinin gelişmesini istediklerine ilişkin anlatımlarda bulunmuşlardır. Bazı öğrenciler ise her öğrencinin her derste yetenek sahibi olamayacağını belirtmiştir. Okullarda spor yapılacak alanların geniş olması talepleri, sporu çok sevdikleri gibi ifadeler ise bu kelimenin sıkça kullanıldığını açıklamaktadır. Sık kullanılan kelimeler listesi dışında kalan kelimeler incelendiğinde bazı öğrencilerin yabancı dillerden dilimize giren “aktive, adapte, cüzi, dizayn, kriter” gibi kelimelere yazılı anlatımlarında yer verdikleri görülmüştür. Bu durum il merkezinden gelen öğrencilerin yazılarında karşımıza çıkmaktadır. İl ve ilçelere bağlı köylerden gelen bazı öğrencilerin yazılarında “ebe, gali, vere” gibi Uşak iline ait yöresel kelimeler bulunmuştur. Bu kelimeler liste dışı bırakılmıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda elde edilen veriler Uşak Turhan Akçay Bilim ve Sanat Merkezinde eğitim almaya devam eden 6. sınıf öğrencilerinin mevcut aktif kelime servetini ortaya koymuştur. Bu araştırmanın analizi sonucu yapılan ilk tespit 3619, yöntem kısmında yapıldığı belirtilen işlemler sonucunda ise 628 tekil kelimeye ulaşılmıştır. Daha önce yapılan yaratıcı yazma atölyelerinde uygulanan çalışmalarla kıyaslandığında öğrencilerin verilen performans görevinde belirlenen alt sayı sınırına ulaştıkları sonucuna varılmıştır. Bu gelişmede “*Dilimizin Zenginlikleri Projesi*” kapsamında yapılan etkinliklerin etkili olduğu söylenebilir. Yazılı performans görevinin “*okul ve eğitim*” konusu olması nedeniyle sık kullanılan kelimelerin bu temalar çerçevesinde şekillendiği belirlenmiştir. Öğrenciler yazılı anlatımlarında okul ve eğitimden beklentilerini ifade etmişlerdir. Öğrencilere verilen yazılı performans görevinde en az 100 kelime kullanma sınırı koyulmuştur. Herhangi bir üst sınır kısıtlaması getirilmemesine rağmen, kullanılan kelime sayısının 100 -110 civarında olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin kullandığı kelime sayılarının geldikleri okula göre anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmıştır. Çalışma sonunda elde edilen verilerle bir kelime havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan liste çalışma grubuyla paylaşılarak yorumlanmıştır. Araştırma, öğrencilerin mevcut kelime servetinin tespit edilerek geliştirilmesine yönelik yapılacak etkinliklerin planlanmasına rehber olmuştur. Alan yazınında daha önce özel yetenekli öğrencilerin kelime servetini ortaya koymaya yönelik bir çalışmaya rastlanmadığı için benzerlik ya da farklılıklar kıyaslanamamıştır. Derlem çalışmasından hareketle öğrencilerin kelime servetini geliştirmek için sınıf seviyesine uygun farklı yazı türleriyle okuma ve anlama çalışmaları yapılabilir. Senaryolarla problem durumları belirlenerek konuyla ilgili yaratıcı düşünme ve yaratıcı yazma etkinlikleri ya-

pılabilir. Kelime servetini belirlemeye ve geliştirmeye yönelik çalışmalar diğer sınıf seviyesindeki öğrencilerle de yapılabilir.

KAYNAKÇA

Aksan, D. (2003). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dil bilimi*. Türk Dil Kurumu Yayınları.

Balcı, A. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem Akademi.

Bogdan, R. C., Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Allyn and Bacon.

Çiftçi, M. (1991). *Bir grup yükseköğrenim öğrencisi üzerinde kelime serveti araştırması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Göz, İ. (2003). *Yazılı Türkçenin kelime sıklığı sözlüğü*. TDK Yayınları.

Kara, M. ve Ulutaş, M. (2018). Gazi Üniversitesi Vakfı Özel Anadolu Lisesi öğrencilerinin kelime hazinesinin derlem tabanlı incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(3), 1902-1916.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.

MEB (2016) *Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi*. MEB. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/07031350_bilsem_yonergesi.pdf

MEB (2023). *Eğitim Vizyonu*. MEB. <https://tegm.meb.gov.tr/www/2023-vizyonu/icerik/23>

Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. Jossey-Bass.

Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2019). *Türkçe Öğretim Programı 1-8. sınıflar*. MEB.

Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2023). *21. Yüzyıl becerileri ve değerlere yönelik araştırma raporu*. MEB. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/baskanligimizca-21-yuzyil-becerileri-ve-degerlere-yonelik-arastirma-raporu-yayimlandi/icerik/509>

Türk Dil Kurumu. (t.y). *Söz varlığı. Güncel Türkçe sözlük içinde*. <https://sozluk.gov.tr/>

İÇERİK TEMELLİ DİL ÖĞRETİMİNİN ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE İNGİLİZCE EĞİTİMİNE KATKILARI

Bahar ULUSDOYURAN,
Ankara/Ankara Üniversitesi Geliştirme Vakfı Özel Okulları



ÖZET

0-6 yaş arası kapsayan erken çocukluk dönemi özellikle yabancı dilin en hızlı öğrenildiği dönemdir. Bu süreçte dil eğitimine ayrılan zamanın değeri ve içeriği, çocukların dil becerilerini geliştirmede kritik öneme sahiptir. Bu bağlamda içerik temelli dil öğretim modelleri, uzun saatler boyunca dil bilgisi odaklı dersler yerine çocukların doğal öğrenme süreçlerine uygun bir yaklaşım sunar. Bu öğretim modelinde dil bir amaç olmaktan çıkarak iletişim için bir araç hâline gelir. Çocukları, zenginleştirilmiş disiplinler arası içerik ve uygulamalar sayesinde kavramsal ve bütüncül bir öğrenmeye teşvik eder. Bu çalışmanın amacı, erken çocukluk döneminde İngilizce eğitiminde içerik temelli öğretim modelinin dil gelişimine etkisini ve önemini vurgulamaktır. Disiplinler arası içerik ve uygulamalara başvurulduğunda okul öncesi çocuklarının yabancı dile olan yaklaşım ve hazır bulunuşluk seviyesine katkısını incelemektir. Bu çalışma kapsamında Ankara Üniversitesi Geliştirme Vakfı Özel Anaokulunda gerçekleştirilen uygulamalar, 2023-2024 eğitim öğretim yılında fen bilimleri konularını içeren 4 farklı tematik proje üzerinde odaklanmıştır. Bu projeler, "science" (İngilizce fen bilimleri) dersi kapsamında yürütülmüştür ve bu araştırma, bu projelerden biri olan "toprak" projesini içerik temelli dil öğretim modeline örnek olarak incelemektedir. Erken çocukluk döneminde İngilizce eğitiminde içerik temelli öğretim modelinin uygulanması sonucunda bu modelin İngilizce dil becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynadığı tespit edilmiştir. Özellikle disiplinler arası içeriklerin İngilizce derslerine entegre edilmesi, öğrencilerin dil öğrenme sürecine aktif olarak katılımını sağlamaktadır. Ayrıca öğrencilerin yaşam deneyimlerine dayalı bilimsel konularla karşılaşması, dil eğitimine olan ilgilerini artırmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi dönem, İngilizce (yabancı dil) eğitimi, içerik temelli dil öğretimi, disiplinler arası etkinlikler.

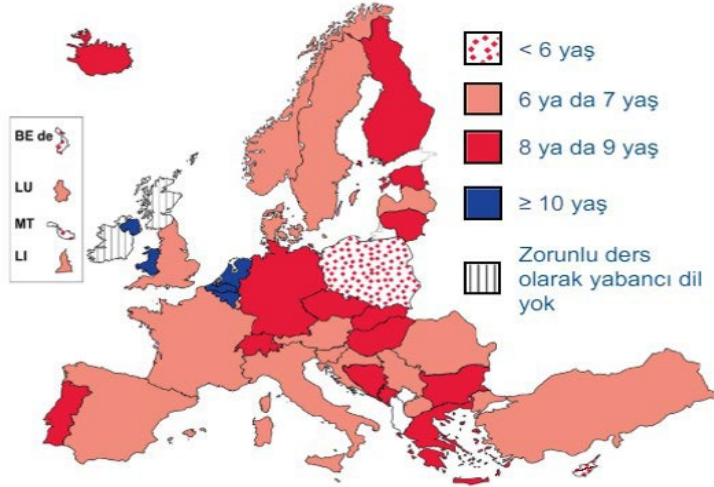
GİRİŞ

İçerik temelli dil öğretim modelleri son yıllarda en çok araştırılan ve sözü edilen dil öğretim yaklaşımlarından biridir. Farklı konu içeriklerinin öğretilmesi için ek bir dil kullanılan çift odaklı bir eğitim yaklaşımıdır. İçerik temelli dil öğretim modelinin (CLIL) amacı hem içeriği hem de dili aynı anda öğretmektir (Renau Renaus, Mas Martí, 2019). Bu model, öğrencilere yeni dil becerilerini daha sonra kullanmak üzere şimdi öğretmek yerine "şimdi kullanma fırsatı" sağlayabilmektedir. Bu konu üzerine yapılan birçok araştırma içerik temelli modelin genellikle dil beceri ve yeterliliği gelişmiş yaş gruplarında kullanılabilir olduğunu varsaymaktadır. Bu çalışmalar arasında Banegas (2012), Coyle (2007), Dalton-Puffer ve Smit (2013), McDougald (2009) gibi isimlerin çalışmaları öne çıkmaktadır. Ayrıca International CLIL Research Journal (Uluslararası İçerik Temelli Dil Öğretim Dergisi) ve Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning (Latin Amerika İçerik Temelli Dil Öğretim Dergisi) gibi yayınlarda yer alan birçok çalışma da bu alanda önemli bilgiler sunmaktadır. Öte yanda erken çocukluk döneminde içerik temelli dil öğretim modeli üzerine

yapılan araştırmaların sayısının daha az olduğu görülmektedir (Anderson, McDougald ve Cuesta, 2015). Piaget'in dört aşamasından ilk üçüne karşılık gelen bu yaş grubu, CLIL üzerine yapılan araştırmalarda daha az incelenmiştir. Aslında içerik temelli dil öğretim modelinden bağımsız olarak ana dilinden sonra öğrenilen ilk yabancı dil öğretiminin başlama yaşı da son yıllarda Avrupa'da ve Türkiye'de de erken çocukluk dönemine kadar inmektedir (Eurydice 2017).

Tablo 1

Avrupa'da İlk Yabancı Dilin Eğitimde Başlama Yaşı 2015/16 (Eurydice, 2017)



Ülkeye özgü notlar: Raporun tamamına bakınız (Avrupa Komisyonu / EACEA / Eurydice, 2017, s. 30).

İçerik temelli dil eğitim modelleri söz konusu olduğunda ise Marsh (2012), 1990'ların ortalarından bu yana bu dil eğitim modelinin Avrupa'da önemli ölçüde yaygınlaştığını belirtmektedir. Erken dil öğrenimi, anaokulundan ilkökula kadar her zaman içerik temelli dil öğretiminin çeşitli biçimlerini içermiştir (Marsh, 2012). Bu bilgiler doğrultusunda erken yaşta da bu modeli uygulamaya geçirmek özellikle klasik dil öğretim yöntemlerine olumlu geri bildirim vermemiş çocukluk dönemindeki öğrencilerin öz güvenlerini geliştirerek yabancı dil öğretimine daha geniş yelpazede kapılar açar (Avrupa Eylem Planı, 2003).

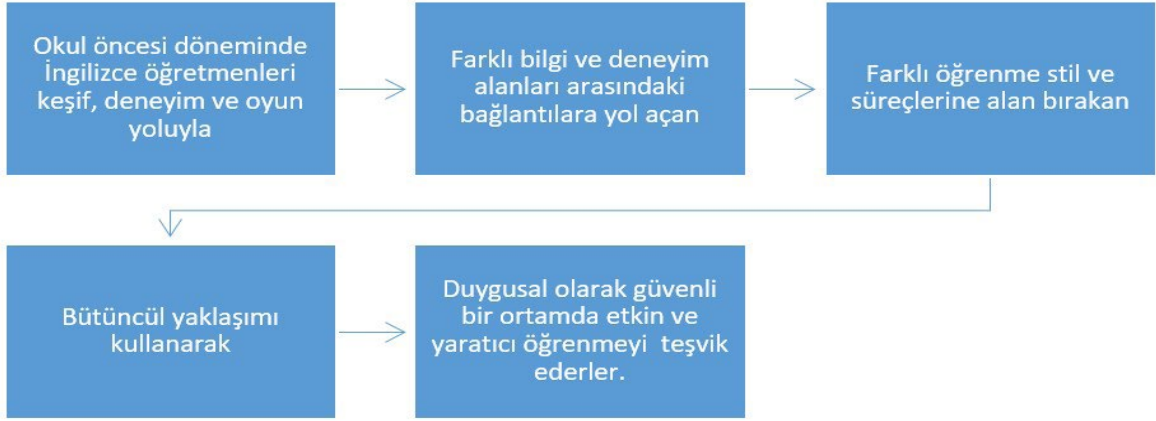
Çocukların öğrenme hızlarının en yüksek olduğu dönemin erken çocukluk dönemi olduğunu göz önünde bulundurarak Piaget (1952)'nin gelişim aşamalarını incelendiğinde 0-6 yaş aralığındaki çocukların bilişsel, duygusal ve fiziksel gelişimlerinin hızla ilerlediği görülmektedir. Bu dönemde çocuklar, meraklıdırlar ve sürekli olarak çevrelerindeki dünya hakkında yeni şeyler öğrenmek için çaba gösterirler. Bu özellikler, içerik temelli öğretim modelinin esasları tarafından desteklenmektedir. Bu yaş grubuna ait öğrencilerin avantajı güçlü merak duygusu, keşfetme arzusu ve yaratıcılıklarıyla doğuştan bilim adamı özellikleri taşımalarıdır (Dejeanette, 2008). Bu açıdan bakıldığında Fernández ve Bravo (2015), okul öncesi içerik temelli dil yaklaşımını bu yaş grubundaki çocuklar arasında eleştirel düşünme ve bilimsel vizyon edinme gibi becerilerin gelişmesine önemli ölçüde katkıda bulunabilecek bir aşama olarak vurgular.

Ancak bu amaca ulaşmak için öğretmenlerin belirli rehberlik ilkelerini akılda tutmaları gerekmektedir. Bu ilkeler, erken çocukluk döneminin gelişim süreçlerinden doğan özel ihtiyaçlarını dikkate almaktadır. Bu süreçte çocuklar, Piaget'in somut işlemler aşamasından geçerken uyumdan be-

nimsemeye geçiş yaparlar. Bu, çocukların eğitimine yönelik stratejilerin belirlenmesi ve uygulanması için önemli bir çerçeve sağlar. Bu şekilde öğretmen, erken çocukluk dönemindeki çocuğun kendi araştırmalarını yapmasına, çevresini ve eldeki kaynakları keşfetmesine rehberlik eden bir kolaylaştırıcı olarak görülebilmektedir. Çünkü bu dönemdeki çocuklara ait günlük deneyimler, öğretmenin her an dil öğrenimini destekleyeceği bir içerik hâline gelebilmektedir ve bu sebeple dili kullanmak doğal bir akışa sebep olurken çocukların bilimsel açıklamalara karşı merakı tetiklenebilmektedir (Salguero, 2011).

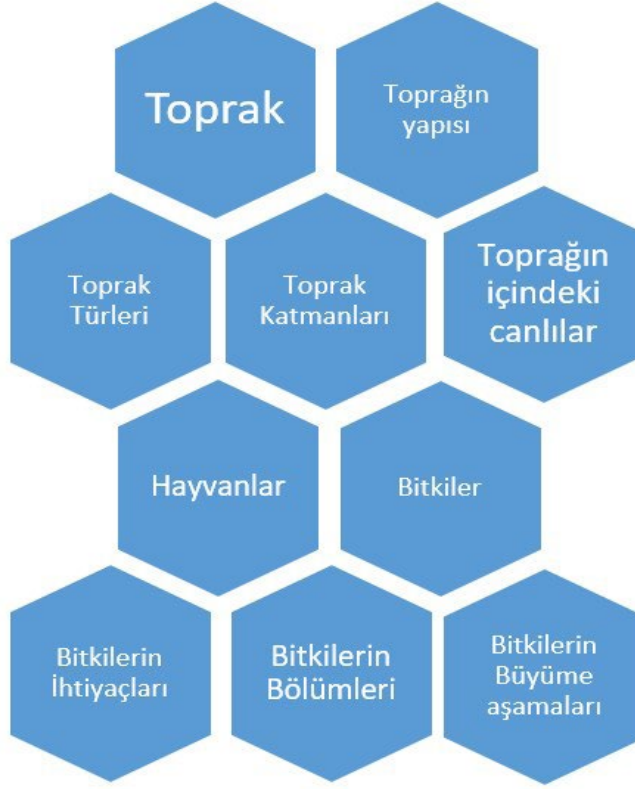
Şekil 1

Erken Çocukluk Döneminde "İçerik Temelli Dil Öğretim Uygulamasına Bir Özet" (Shepherd ve Pino-Rodríguez, 2023)



Yine de öğretmenin bu yaklaşımda her zaman planlı, sistematik, donanımlı ve sarmal bir müfredat çerçevesinde içerik ve materyal geliştirmesi gerekmektedir. Dolayısıyla içerik oluşturulurken öğrencilerin gelişim özelliklerine bağlı dil ve bilişsel kazanımlar göz ardı edilmemelidir. Bu biçimde doğaçlama ve sistemli çalışma teşvik ederken bireysel ve grup çalışmalarını destekleyen ders içerikleri erken çocukluk döneminde merakı, yaratıcılığı, motivasyonu ve öz saygıyı artırabilmektedir (Shepherd ve Pino-Rodríguez, 2023).

Erken çocukluk dönemi içerik temelli dil öğretim sınıflarında bilimsel bir ruhun geliştirilmesi öğrencilerin merak, gözlem yetenekleri, analiz becerileri ve bilimsel düşünme yetenekleri desteklenmektedir. Bu uygulama, geniş bir dizi durum ve kaynak kullanımını içermektedir ve öğrencilerin dil ile bağlantılı olarak bilimsel içerikleri anlamalarına ve keşfetmelerine olanak tanımaktadır. Bu süreç, bilişsel gelişimi ve bilimsel becerileri teşvik ederken öğrencilerin öğrendikleri ilk yabancı dil ve günlük yaşantıları arasında bağlantı kurmalarını ve öğrenme deneyimlerini çeşitlendirmektedir.

Şekil 2*İçerik Temelli Dil Öğretiminde Kullanılan Bazı Fen Bilimleri Konu ve Kavramları*

Deller ve Price'in (2007) ifadelerine göre içerik temelli dil eğitim modelleri, öğrencilerin gelecek yaşamlarına yardımcı olabilecek içeriklere ve etkinliklere ağırlık vererek yabancı dil becerisini geleneksel öğretimin yaptığından daha etkili bir şekilde geliştirmesidir (Deller, Price 2007: 7). Ayrıca Deller ve Price, bu modelin en önemli faydasının öğrencilerin dil hakkında bilgi sahibi olmak yerine dilin kendisini kullanma ve üretme ile ilgili daha çok fırsata sahip olacakları bir öğrenme ortamı sağlaması olduğunu altını çizmektedirler (Deller, Price 2007: 8). Ancak bu hedeflere ulaşmak eğitimciler, öğrenciler, aileler ve araştırmacılar arasında birlikte çalışma ve bilimsel bir yaklaşım benimsemeyi gerektirmektedir. Bu dil öğretim modeli, erken yaşlarda uygun öğretim öğrenim uygulamalarının geliştirilmesine katkıda bulunabilmektedir.

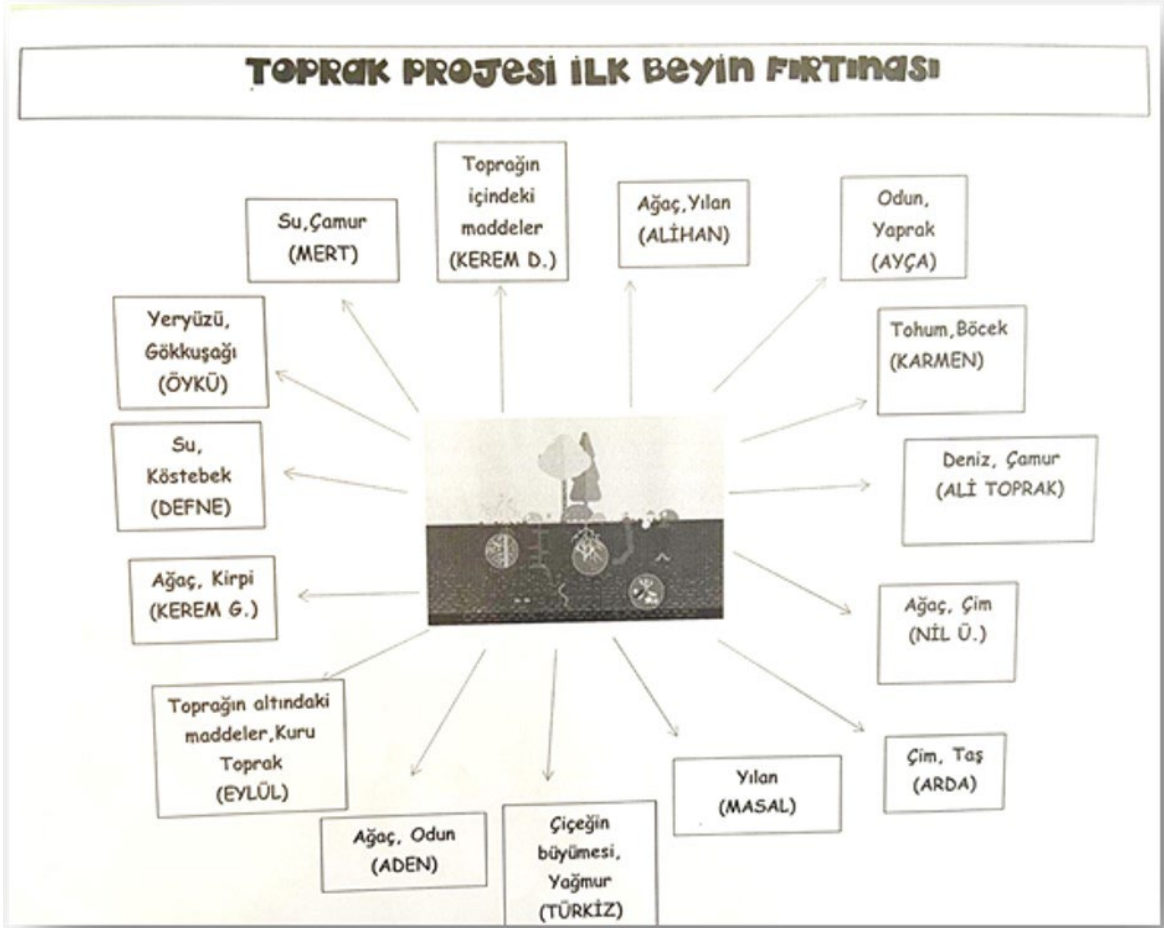
YÖNTEM

Bu bilgiler ışığında Ankara Üniversitesi Geliştirme Vakfı Özel Anaokulunda içerik temelli dil öğretim modeli ve öğrencilerin gelişim özellikleri esas alınarak fen bilimleri kavram ve konularından oluşan bir plan oluşturulmuştur. Çalışma sırasında Gardner'ın çoklu zekâ kuramı göz önünde bulundurulurken (Gardner, 1999) birçok farklı yöntem ve teknikten bazı uygulamaların yer aldığı sarmal ve karma yöntem izlenmiştir (Özgür, 2012). Etkinlikler Ana- C, Ana- D, Ana-E, Ana-F ve Ana-G sınıflarından oluşan toplam 85, 6 yaş öğrencisiyle haftada iki ders saatinden oluşan "Cambridge Science" dersi kapsamında tamamlanmıştır. Bu çalışma öğrencilerin hazır bulunuşluklarını ve öz güvenlerini arttırmak, İngilizce dersine karşı olumlu tutum geliştirmek ve disiplinler arası bütüncül ve kavramsal bir eğitim yaklaşımı oluşturmak amaçlarıyla okul öncesi öğretmenleriyle eş zamanlı yürütülmüştür. Bu bağlamda sırasıyla "Toprak", "Ateş", "Hava" ve "Su" adlarında dört tema

oluşturulmuştur. Seçilen temalardan ilki olan "Toprak" projesinde öğrencilere toprağın fiziksel özellikleri, bileşenleri ve bitkilerin yaşam döngüsüyle ilişkisi anlatılmıştır. Bu çalışma yalnızca "Toprak" temasının bulgularını sunmak üzere tasarlanmıştır. Uygulama öncesinde hazır bulunmuşluğu ölçmek ve süreci etkin bir şekilde değerlendirebilmek için beyin fırtınası tekniğiyle ana dillerinde merak duvarı oluşturulurken İngilizce olarak da öğrencilere "Toprağın içinde ne vardır?" sorusu sorularak düşündüklerini resmetmeleri istenmiştir.

Şekil 3

Ana Dilde Uygulanan Merak Duvarı Etkinliği Örneği



Şekil 4

"Toprağın İçinde Ne Var? (What is in Soil?)" Ön Değerlendirme ve Hazır Bulunuşluk Ölçüm Etkinliği Örnekleri



Daha sonra öğrenciler, sınıfa evlerinin bahçesinden aldıkları toprak örneklerini getirmişlerdir. Farklı coğrafi koşullardan ve farklı yapısal özelliklerden gelen bu toprak örnekleri incelenerek farklı renkler, kum ve taş içeriği gibi özellikler tartışılmış; ilk etkinlikte resmedilen tahminlerle gözlem sonuçları karşılaştırılmıştır. Öğrenciler, sınıf öğretmeninin dersinde toprak özelliklerini öğrenirken aynı zamanda İngilizce olarak da bu konuyu pekiştirmişlerdir. Bu sayede öğrenciler hem dil becerilerini geliştirmiş hem de disiplinler arası kavramları derinlemesine öğrenmişlerdir. Uygulama esnasında sunum, araştırma, deney, tartışma, gözlemlenme, grup ve eşli çalışma, toplu fiziksel tepki yöntemlerinin her birisi tamamen İngilizce dilinde tamamlanmıştır.

Proje kapsamında birçok görsel ve işitsel materyal (resimler, posterler, videolar), interaktif oyunlar (Wordwall, Kahoot, Twinkl gibi uygulamalarla oluşturulan sesli betimlemeli ve çoktan seçmeli görsellerden oluşan akıllı tahta oyunları) ve sunumlar, gerçek objeler kullanılmıştır. Projenin ilk haftasında incelenen toprak örnekleri daha sonra bir araya getirilip karıştırılarak kavanozlara bölünüp su eklenerek toprağın suyu nasıl emdiği gözlemlenmiştir. Bu deney, öğrencilerin toprak katmanlarının yapısını ve işlevini anlamaları konusunda yardımcı olmuştur.

Disiplinler arası çalışmalara örnek olarak okul bahçesinden toplanan topraklar görsel sanatlar dersinde "çamurdan heykel yapma" etkinliğinde kullanılmıştır. Öğrenciler, eş zamanlı olarak ana dillerinde de sınıf öğretmenleri eşliğinde fasulye çimlendirme deneyi yapmışlardır. Fasulye tohumlarını nemli bir ortamda bekletmiş ve ardından pamuk üzerine yerleştirmişlerdir. Fasulye tohumlarının çimlenme sürecini gözlemleyerek bitkilerin nasıl büyüdüğünü anlamışlardır. Etkinliğin üçüncü haftasında öğrenciler TPR (Genel Fiziksel Tepki) yöntemi ve ardından drama teknikleri

kullanarak bitkilerin bölümlerini ve büyüme aşamalarını canlandırmışlardır.

Uygulama kapsamında TEMA Vakfından gelen beş gönüllü öğretmenle iş birliği yapılmıştır. Öğrenciler, meşe palamudu tüplene çalışması yaparak doğa ile doğrudan etkileşimde bulunmuşlardır. Bu çalışma, öğrencilerin doğa sevgisini ve çevre bilincini geliştirmeye yönelik bir adım olmuştur. Uygulama sonrası köprü tekniği kullanılarak proje öncesi ve sonrası öğrenilen bilgilerle ilgili pano hazırlanmıştır. Projenin süreç ve sonuç izleme ve değerlendirmeleri dönem boyunca devam etmiştir. Öğrenciler tüplenen meşe palamutlarının bakımlarını ikinci dönemdeki dikim zamanına kadar okul içinde ayrılan bölümde sürdürmüşlerdir. Mart ve nisan aylarında iki grup hâlinde birinci grup Mamak Lavanta Bahçeleri'nde, ikinci grup ise okul kampüsünde olmak üzere meşe palamudu fidanlarının dikim işlemleri tamamlanmıştır. Bu çalışma boyunca öğrenciler sosyal etkileşimde bulunma, sorumluluk alma, çevre duyarlılığı, empati kurma, problem çözme gibi birçok beceriyi de geliştirme imkanı bulmuşlardır. Süreç değerlendirmesi kapsamında yapılan tüm çalışmalar dosyalanarak her öğrenci için portfolyo oluşturulmuştur.

BULGU VE YORUMLAR

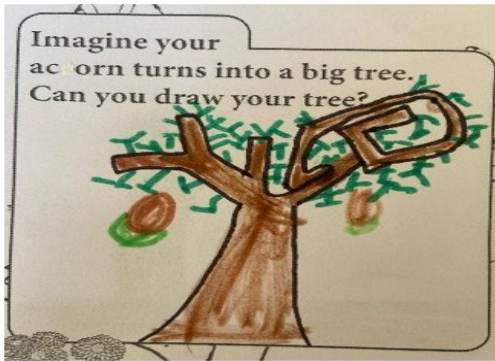
Öğrencilerin proje sonrası elde ettikleri bilgi, beceri ve tutumları değerlendirmek için 3-2-1 çıkış kartı uygulamasıyla öğrencilere projeye ilgili üç soru yöneltilmiştir. Bu sorular:

1. Meşe palamudu fidanınızın büyümüş hâlini nasıl hayal ediyorsun? Hayal ettiğin ağacı çizer misin?
2. Sence ağaçların büyümek için ihtiyaç duyduğu üç şey nedir?
3. Meşe palamudu ağacı yetiştirme aşamalarını resimleyebilir misin?

Meşe Palamudu Fidanının Büyümüş Hâlini Hayal Etme ve Çizme Sorusu: Bu soru, öğrencilerin meşe palamudu fidanının gelecekteki durumunu hayal etme ve görsel olarak ifade etme becerilerini ölçmek için tasarlanmıştır. 85 öğrenciden 52'si (%61,17), projenin öğrenme hedeflerine uygun olarak meyveli kökleri, gövdesi ve dalları olan yeşil meşe ağaçları çizmiştir. 19 (%22,35) öğrenci, projeye uygun ancak detaysız meyvesiz yeşil ağaçlar çizerken 13 (%15,29) öğrenci farklı renk veya şekillerde ağaçlar veya çiçekler çizmiştir.

Şekil 5

Meşe Palamudu Fidanının Büyümüş Hâlini Hayal Etme ve Çizme Sorusuna Öğrencilerin Verdikleri Yanıtlardan Bazıları

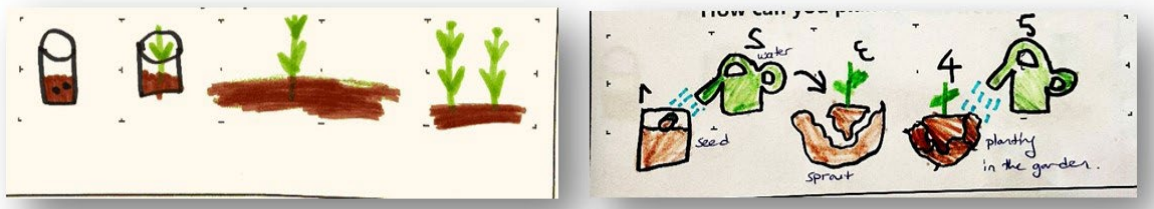


Ağaçların İhtiyaçları Sorusu: Bu soru, öğrencilerin ağaçların sağlıklı büyümesi için gerekli olan faktörleri anlama ve ifade etme yeteneklerini değerlendirmektedir. 85 öğrenciden 81'i (%95,29) hava, su, toprak ve güneş gibi doğal unsurların önemini anlamış ve 3 örnek vererek görsel olarak ifade etmiştir. Öğrencilerden 3'ü (%3,52) bitkilerin ihtiyaçları için 2 örnek çizmiştir.

Meşe Palamudu Yetiştirme Aşamaları Sorusu: Bu soru, öğrencilerin meşe palamudu yetiştirme sürecini anlama ve kronolojik olarak ifade etme becerilerini ölçmektedir. 85 öğrenciden 70'i (%82,35) tüm aşamaları öğrenmiş ve çizmiştir. 12 (%14,11) öğrenci kısmen anlamış ve çizmiştir, 2 (%2,35) öğrenci ise aşamaları tam olarak anlayamamış ve çizememiştir.

Şekil 6

Meşe Palamudu Yetiştirme Aşamaları Sorusuna Yanıt Olarak Öğrencilerin Çizdikleri ve Anlattıkları Resim Örnekleri



Çıkış kartı etkinliği sonuçları incelendiğinde öğrencilerin projenin hedeflerine ulaşmada büyük bir başarı gösterdiği görülmektedir. Öğrencilerin çoğunluğu, proje boyunca edindikleri bilgi ve becerileri etkin bir şekilde uygulamış ve görsel olarak ifade etmiştir. Özellikle meşe palamudu fidanının büyümüş hâlini hayal etme ve çizme sorusunda öğrencilerin büyük çoğunluğu projenin öğrenme hedeflerine uygun şekilde meşe ağaçları çizmiştir.

Ayrıca öğrencilerin ağaçların ihtiyaçları ve meşe palamudu yetiştirme aşamaları konularında gösterdikleri anlayış ve bilgi düzeyi de oldukça olumludur. Bu sonuçlar, içerik temelli dil öğretim modelinin etkin bir şekilde uygulanması ve öğrencilerin doğal çevreleriyle etkileşimde bulunmalarıyla elde edilmiştir.

Bu bulgular, içerik temelli dil öğretim modelinin erken çocukluk dönemindeki öğrencilerin ilgili tema dâhilinde kelime ve cümle kalıpları bağlamında dil ve konu bilgisini geliştirmede etkili bir yöntem olduğunu doğrulamaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma, içerik temelli dil öğretim modelinin erken çocukluk dönemindeki etkisini ve önemini vurgulamaktadır. Toprak, toprağın yapısı ve katmaları, bitkiler ve hayvanlar gibi fen bilimleri konularını içeren bu projeye odaklanarak gerçekleştirilen uygulamalar, içerik temelli dil öğretim modelinin dil becerilerinin gelişimine katkı sağladığını geliştirilen öğrenci ürünleri ve değerlendirme çalışmaları sayesinde büyük ölçüde ortaya koymuştur. Özellikle disiplinler arası içeriklerin İngilizce derslerine entegre edilmesinin, öğrencilerin dil öğrenme sürecine aktif katılımını teşvik ettiği gözlemlenmiş ve dil ile bilimsel içerikleri bütünsel bir şekilde kavramalarını sağlamıştır. Bu çalışma, içerik temelli dil öğretim modelinin erken çocukluk döneminde uygulanabilirliğini ve etkililiğini desteklemektedir.

Öğrencilerin bilimsel bir ruhu geliştirmelerini destekleyen bu yaklaşım, onların merak, gözlem yetenekleri, analiz becerileri ve bilimsel düşünme yeteneklerini geliştirmektedir. Disiplinler arası çalışmalar, öğrencilerin dil ile bilimsel içerikleri anlamalarına ve keşfetmelerine olanak tanımaktadır. Bu süreç, bilişsel gelişimi ve bilimsel becerileri teşvik ederken öğrencilerin öğrendikleri ilk

yabancı dil ve günlük yaşantıları arasında bağlantı kurmalarını ve öğrenme deneyimlerini çeşitlendirmektedir.

Bu uygulama, içerik temelli dil öğretim modelinin erken çocukluk döneminde etkili bir şekilde uygulanabileceğini ve öğrencilerin dil becerilerini geliştirmekle kalmayıp aynı zamanda bilimsel düşünme becerilerini de desteklediğini göstermektedir. Gelecekteki araştırmalarda bu modelin farklı yaş grupları ve farklı disiplinlerdeki etkilerini daha ayrıntılı olarak incelemek önemli olacaktır. Ayrıca öğretmenlerin bu modeli daha etkili bir şekilde uygulayabilmeleri için okul öncesi dönemde dil eğitimine ayrılan ders saatleri artırılabilir. İçerik temelli dil öğretim modeli daha geniş kapsamda uygulanabilir. Öğretmenler, disiplinler arası içerik ve etkinlikleri İngilizce olarak öğretirken yaratıcı ve etkili yöntemler kullanabilirler. Son olarak erken çocukluk döneminde yabancı dil eğitim programlarının hazırlanmasında çocukların doğaya olan ilgisi ve merakının kullanılarak içerik odaklı ders planları oluşturulabilir.

KAYNAKÇA

Anderson, C., Mcdougald, J., Cuesta, L. (2015). CLIL for young learners.

Avrupa Eylem Planı. (2003). 1.2.4 ile 1.2.7 numaralı eylemler. <https://eur-lex.europa.eu/> adresinden 20 Şubat 2024 tarihinde indirilmiştir.

Banegas, D. L. (2012). Integrating content and language in English language teaching in secondary education: Models, benefits, and challenges. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2(1), 111–136.

Coyle, D. (2007). Content and language integrated learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 543–562.

Dalton-Puffer, C., Smit, U. (2013). Content and language integrated learning: A research agenda. *Language Teaching*, 46(04), 545–559.

DeJearnette, N.K.(2018). Implementing STEAM in the early childhood classroom. *European Journal of STEM Education*, 3(33), 1–9.

Deller, S., Price, C. (2007). *Teaching other subjects through English*. Oxford University Press.

Eurydice. (2017). *Key data on teaching languages at school in Europe*. Publications Office of the European Union.

Fernández, R., Bravo, M. (2015). *Erken çocukluk eğitiminde doğa bilimleri: Deneme, sürpriz ve deneyler sınıflara geliyor. Kılavuz*. Piramit Yayınevi.

Gardner, H., (1999). *Çoklu zekâ: görüşmeler ve makaleler*. Enka Okulları Vakfı.

McDougald, J. S. (2009). The state of language and content instruction in Colombia. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 2(2), 44–48.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Okul öncesi eğitim programı*. https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195712275243-okuloncesi_egitimprogrami.pdf adresinden 20 Şubat 2024 tarihinde indirilmiştir.

Özgür, M.E.B. (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Millî Eğitim Bakanlığı. <https://ookgm.meb.gov.tr> adresinden 22 Şubat 2024 tarihinde indirilmiştir.

Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press.

Renau Renau, M. L., Mas Martí, S. (2019). A CLIL Approach: evolution and current situation in Europe and in Spain. *International Journal of Science and Research (IJSR)*, 8(12), 2319-7064. <https://www.ijsr.net>

Salguero, M. J. C. (2011). Ciencia en educación infantil: La importancia de un "rincón de observación y experimentación" o "de los experimentos" en nuestras aulas. *Pedagogía magna*, 10, 58–63.

Shepherd, D., Pino-Rodríguez, A. M. (2023). Pre-primary CLIL and STEAM: Science in the Early Years. A. Otto, B. Cortina-Pérez (Eds.), *Handbook of CLIL in Pre-primary Education*. Springer Nature.

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE MINDFULNESS TEKNİĞİNİN KULLANILMASI

Dilek ŞAHİN, Manisa/50. Yıl Ortaokulu
Hatice ASLAN, Manisa/50. Yıl Ortaokulu



ÖZET

Dil öğrenme sürecinde son yıllarda dikkati artırmak ve motivasyonu yükseltmek amacıyla mindfulness uygulamalarının kullanımı önemli bir araştırma konusu olmuştur. Bu araştırma, dil öğrenme sürecinde mindfulness uygulamalarının etkilerini değerlendirmeyi hedeflemektedir. Mindfulness, dil öğrenme sürecinde dikkatin artırılması yoluyla dil becerilerini geliştirebilecek bir araç olarak öne çıkmaktadır. Dil öğrenme sürecinin genellikle karmaşık ve dikkat gerektiren bir süreç olduğu göz önüne alındığında Mindfulness uygulamalarının öğrencilerin odaklanma becerilerini artırabileceği ve dil öğrenme motivasyonunu destekleyebileceği düşünülmektedir (Jenkins, 2015; Moghadam et al., 2020; Gönen, 2022). Karma yöntem kullanılarak yapılan çalışmada kontrol grubu geleneksel öğretim yöntem ve teknikleri ile İngilizce dersini tamamlarken deney grubu Mindfulness teknikleri ile derslerini tamamlamıştır. Yapılan ön test ve son test farklarına ve odak grup görüşmesi verilerine göre deney grubunun daha yüksek ortalamaya sahip olduğu ve kullanılan tekniklerin deney grubuna olumlu anlamda katkı sağladığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Mindfulness, bilinçli farkındalık, dil öğretimi, nefes egzersizleri.

GİRİŞ

Mindfulness -bilinçli farkındalık-, şimdiki zamanda yargılamadan kaçınarak meydana gelen deneyimlere bilinçli olarak kişinin dikkatini getirme şeklinde gelişen psikoloji sürecidir (Kabat-Zinn, 2009). Bu süreç meditasyon uygulamaları ve diğer birtakım pratikler yoluyla geliştirilir (Crane et al., 2012). Mindfulness uygulamaları genel olarak öğrenenler için olumlu bir kişisel deneyim sağlar ve olumsuz duygu, düşünce ve deneyimlerden kaçınmak yerine, onları fark etmeyi ve kabullenmeyi destekler (Caballero et al., 2019). Ayrıca öğrenme sürecinde mindfulness, öğrenme deneyimine hazır olmayı artırır, öğrenme süreci hakkında farkındalık kazandırır ve duygu ve düşünceleri kapsayan öğrenmeye bütünsel bir yaklaşım sağlar (Mortimore, 2017).

Dil öğrenme sürecinde son yıllarda dikkati artırmak ve motivasyonu yükseltmek amacıyla mindfulness uygulamalarının kullanımı önemli bir araştırma konusu olmuştur (Gönen, 2022). Mindfulness, dil öğrenme sürecinde dikkatin artırılması yoluyla dil becerilerini geliştirebilecek bir araç olarak öne çıkmaktadır (Jenkins, 2015). Dil öğrenme sürecinde mindfulness uygulamalarının etkileri üzerine yapılan araştırmalar, dil becerilerini geliştirmeye yönelik bir potansiyel olduğunu göstermektedir (Brown, Ryan, 2003; Moghadam et al., 2020). Dil öğrenme sürecinin genellikle karmaşık ve dikkat gerektiren bir süreç olduğu göz önüne alındığında mindfulness uygulamalarının öğrencilerin odaklanma becerilerini artırabileceği ve dil öğrenme motivasyonunu destekleyebileceği düşünülmektedir (Fallah, 2017).

Bu araştırma, dil öğrenme sürecinde mindfulness uygulamalarının etkilerini değerlendirmeyi hedeflemektedir. Araştırmada kullanılan mindfulness temelli etkinlik, Gönen (2022) tarafından oluşturulmuş örnek nefes egzersizleri, rehberli meditasyon uygulaması ve mindfulness temelli dil alıştırmaları ışığında gerçekleştirilmiştir.

YÖNTEM

Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem, nicel ve nitel verilerin bir arada toplandığı ve analiz edildiği bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2014). Nicel veriler, dil öğrencilerinin dil becerilerini ve bilgi düzeylerini ölçmek için test yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Nitel veriler ise öğrencilerin mindfulness uygulamalarını nasıl deneyimlediklerini ve bu uygulamaların dil öğrenme sürecine nasıl etki ettiğini anlamak için derinlemesine görüşmeler ve odak grupları yoluyla elde edilmiştir.

Araştırmada 5. sınıfa devam eden ve akademik ortalamaları, öğrenci sayıları, kız-erkek öğrenci dağılımları birbirine yakın olan iki sınıf ile çalışılmıştır (Tablo 1).

Tablo 1

Demografik Yapı

Çalışma Grubu	
Kız öğrenci sayısı	18
Erkek öğrenci sayısı	12
Toplam öğrenci sayısı	30
Sınava katılan öğrenci sayısı	30
Kontrol Grubu	
Kız öğrenci sayısı	15
Erkek öğrenci sayısı	14
Toplam öğrenci sayısı	29
Sınava katılan öğrenci sayısı	29

Çalışma, 5. sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı'na uygun olarak hazırlanmış yıllık planda yer alan 6. ünite olan Movies ünitesi kazanımları için tasarlanmıştır. Çalışma 4 hafta sürmüştür. Kontrol grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim yöntemleri kullanılarak dersler işlenmiş ve çalışmalar öğretim programına uygun olarak yürütülmüştür. Çalışma grubu öğrencileri ile her dersin başında nefes egzersizleri ve meditasyon çalışmaları yapılmıştır. Ayrıca ders esnasında Gönen (2022) tarafından yapılan çalışmada verilen örnek mindfulness temelli dil çalışmasına benzer çalışmalar uygulanmıştır.

Çalışmalardan önce her iki gruba da ön test uygulanmıştır. Öğrenciler henüz ders kazanımlarını işlemedikleri için ortalamaları düşük ve benzeşiktir. Ders planı tamamlandıktan sonra her iki gruba da son test uygulanmıştır. Ayrıca çalışma grubu ile odak grup görüşmesi yapılarak süreç hakkında düşünceleri alınmıştır.

BULGU VE YORUMLAR

Çalışma grubu (n=30) ön test sonuçlarının ortalama puanı 21.8'dir. Son test sonuçlarının ortalama puanı ise 78.3'tür (Tablo 2).

Tablo 2

Çalışma Grubunun Ön Test ve Son Test Sonucu

Öğrenciler (n=30)	Ön Test Sonucu	Son Test Sonucu	Fark
1D	34	70	36
2D	6	62	56
3D	8	66	58
4D	30	74	44
5D	28	80	52
6D	28	92	64
7D	20	68	48
8D	20	82	62
9D	22	78	56
10D	2	58	56
11D	4	64	60
12D	12	60	48
13D	4	64	60
14D	4	82	78
15D	24	96	72
16D	18	80	62
17D	8	62	54
18D	42	100	58
19D	4	68	64
20D	36	98	62
21D	26	92	66
22D	8	70	62
23D	48	94	46
24D	26	100	74
25D	6	48	42
26D	30	76	46
27D	28	80	52
28D	58	100	42
29D	24	90	66
30D	44	96	52
ORTALAMA	21.8	78.3	56.5

Kontrol grubu (n=29) ön test sonuçlarının ortalama puanı 18.96'dır. Son test sonuçlarının ortalama puanı ise 63.03'tür (Tablo 3).

Tablo 3

Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Sonucu

Öğrenciler (n=29)	Ön Test Sonucu	Son Test Sonucu	Fark
1K	34	90	56
2K	40	86	46
3K	6	54	48
4K	10	42	32
5K	26	54	28
6K	4	38	34
7K	40	100	60
8K	4	58	54
9K	30	52	22
10K	14	50	36
11K	6	40	34
12K	34	82	48
13K	26	48	22
14K	42	72	30
15K	14	34	20
16K	22	82	60
17K	14	42	28
18K	26	90	64
19K	22	84	62
20K	18	40	22
21K	8	42	34
22K	4	36	32
23K	12	48	36
24K	10	34	24
25K	14	38	24
26K	18	94	76
27K	20	66	46
28K	16	78	62
29K	16	50	34
ORTALAMA	18.96	63.03	44.07

Veriler incelendiğinde kontrol grubu ön test ve son test sonuçları arasında 44.07 puanlık bir fark olduğu görülmektedir. Çalışma grubunun ön test ve son test sonuçları arasındaki fark ise 56.5'tir. Her iki grupta da ders kazanımlarını işledikten sonra notlarında artış gözlenmiştir. Ancak çalışma

grubunda uygulanan mindfulness teknikleri öğrencilere yaklaşık %12'lik daha fazla katkı sağlamıştır.

Çalışma grubu öğrencileri ile yapılan odak grup görüşmelerinde mindfulness tekniklerinin öğrenciler üzerinde olumlu bir etki yarattığı belirlenmiştir. Öğrenciler bu tekniklerin daha iyi odaklanmalarını sağladığını ve sınav kaygılarını azalttığını belirtmişlerdir. Bu bulgular, mindfulness tekniklerinin dil öğretiminde öğrencilerin motivasyon ve başarılarını artırabileceğini göstermektedir.

Tablo 4

Tema 1 Mindfulness Yönteminin Yabancı Dil Öğrenme Sürecine Olumlu Etkisi

Kodlar	Frekans	Alıntı
Kelime Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Artışı	10	4D: " Bu etkinlik İngilizce yeni kelimeler öğrenme motivasyonumu artırdı."
Etkinlikleri Yaparken Heyecanlanma	8	12D: " Bu etkinlik motivasyonumu arttırdı, yeni kelimeleri öğrenmemde ve heyecanımı atmamda çok yardımcı oldu."
Etkinliklerin Eğlenceli ve Keyifli Olduğu	10	8D: " Derslerde hep böyle etkinlikler olmasını isterim. Çünkü eğlenceli olarak İngilizce öğrenmek daha kolay ve zevkliydi."
Deneyim, Konuşma Fırsatı, Endişeyi Aşma	4	22D: " İngilizceyi konuşurken endişelenirdim ama yeni kelimeleri kolay hatırladığım için daha rahattım."
Yabancı Dil Öğrenmeye Karşı İlgi ve Sevgi Artışı	6	17D: " Bu etkinlikten sonra bende daha fazla İngilizce öğrenme isteği oluştu. Sınavlarım günden güne iyiyeye gitti."

Tema 2 Mindfulness Yönteminin Öğrencilerin Kişisel Gelişimlerine Olumlu Etkisi

Kodlar	Frekans	Alıntı
Kendini Kabul, Kendini Sevme	10	23D: " Bu etkinlikler sayesinde daha başarılı olabileceğimi hissettim."
Öz güven/Rahatlık	5	12D: " Önceden yeni kelimeler öğrenirken rahat hissetmez, gergin olurum. Ama bu süreçte bunu aştığımı düşünüyorum."
Mutluluk/Sevinç/Kendini İyi Hissetmek	6	29D: "Bu etkinlikten sonra İngilizceye olan merakım arttı, mutlu oldum ve daha fazla bu tür etkinlik olmasını isterim."

Öğrencilerin Mindfulness Tekniğine Karşı İlgilerinin Artması	8	15D: "Öğretmenimizi dinlerken önce çok heyecanlandım ama sonra rahatladım. Bu tekniği evde de uygulayacağım."
--	---	---

Tema 3 Mindfulness Yönteminin Yabancı Dil Öğrenme Sürecine Olumsuz Etkisi

Kodlar	Frekans	Alıntı
Dikkat Dağınıklığı	2	

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada mindfulness uygulamalarının dil öğrenme sürecine olan etkileri incelenmiştir. Sonuçlar mindfulness uygulamalarının öğrencilerin dil becerilerini ve dil öğrenme motivasyonlarını olumlu yönde etkileyebileceğini göstermektedir. Çalışma grubu öğrencilerinin ön test ve son test sonuçları arasındaki farkın, kontrol grubuna kıyasla daha yüksek olması, mindfulness uygulamalarının dil öğrenme sürecine olumlu katkı sağladığını desteklemektedir.

Bu bulgular ışığında mindfulness uygulamalarının dil öğretiminde daha yaygın olarak kullanılmasının öğrencilerin dil öğrenme süreçlerine katkı sağlayabileceği önerilmektedir. Mindfulness tekniklerinin öğrencilerin dikkat ve odaklanma becerilerini artırabileceği, bu sayede dil öğrenme sürecinde daha etkili sonuçlar elde edilebileceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin mindfulness tekniklerini derslerine entegre etmeleri, öğrencilerin dil öğrenme motivasyonlarını ve başarılarını artırabilir.

KAYNAKÇA

- Brown, K. W., Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822-848.
- Caballero, C., Reyes, C. J., Tovar-García, E. D. (2019). Mindfulness and second language learning: The role of mindfulness in reducing foreign language anxiety and improving oral performance. *Journal of Education*, 2(4), 45-56.
- Crane, R. S., Kuyken, W., Hastings, R. P., Rothwell, N., Williams, J. M. G. (2012). Training teachers to deliver mindfulness-based interventions: Learning from the UK experience. *Mindfulness*, 3(1), 26-39.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Fallah, N. (2017). Mindfulness, coping self-efficacy, and foreign language anxiety: A mediation analysis. *Educational Psychology*, 37(7), 917-934.
- Gönen, M. (2022). Mindfulness practices in language education: An experimental study. *International Journal of Language Learning*, 5(3), 201-220.
- Jenkins, S. R. (2015). Mindfulness in language learning: A review of current research. *Language Teaching*, 48(4), 437-462.
- Kabat-Zinn, J. (2009). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain and illness*. Bantam Books.
- Moghadam, M., Sarrafzadeh, M., Hemmati, M. (2020). The role of mindfulness in the process of learning a second language: A meta-analytic review. *Language Learning Research*, 8(2), 144-158.
- Mortimore, T. (2017). *Dyslexia and learning styles: A practitioner's handbook*. Wiley-Blackwell.

DERLEM TABANLI ANALİZ YOLUYLA YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN DERS KİTAPLARINDAKİ DİSİPLİNLER ARASI ÇALIŞMANIN İNCELENMESİ



Ebru BİLEN, Kayseri/Aydınlıkevler Anadolu Lisesi

ÖZET

Yabancı dil öğretiminde ders kitabı analizi, öğretim sürecinde daha etkili ve kalıcı öğrenme sağlayabilmek açısından bir materyal analizi ve değerlendirmesidir. Bu bağlamda İngilizce ders kitaplarının dil unsurları ve becerilerinin öğretim yanında bir diğer önemli konu ise ders kitaplarının içerik ve temalarıdır. Birçok ders kitabında geçen temalar öğrenciye dil öğretiminde araç işlevi görmektedir. Başka bir deyişle temalar öğrenciye hedef dildeki becerileri geliştirirken aynı zamanda bilgi aktarımı yaparak önemli bir rol oynamaktadır. Öğrenciler dil becerilerini geliştirirken öğrencileri yeni bilgilerle yeni bir bakış açısı geliştirebilirken diğer yandan var olan bilgiyle karşılaştıklarında bilgiyi pekiştirme imkânı elde ederler. Söz konusu olan bu bilgiler bazen öğrencilerin diğer derslerde öğrendikleri temalarda olabilir. Dolayısıyla bu durum ders kitaplarında disiplinler arası çalışmaları işaret etmektedir. Ders kitaplarında disiplinler arası öğrenmenin sosyal ve kültürel becerilerin gelişmesi, gerçeklikle bağ kurma, var olan bilgileri pekiştirme gibi birçok yönden faydası vardır. Bu çalışma ise Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından lise düzeyinde 10. sınıf İngilizce ders kitaplarından birinin derlem yoluyla içerik analizi yaparak diğer derslerle arasındaki disiplinler arası çalışma olup olmadığını incelemeyi amaçlamıştır. Söz konusu çalışmayla ilgili gerekli literatür taraması yapıp çalışmanın güçlü yönleri ortaya çıkarılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Derlem tabanlı analiz, ders kitaplarının çözümlemesi, disiplinler arası çalışma.

GİRİŞ

Yabancı dil öğretiminde öğrencilerin sınıf dışında dile maruz kalma süresi çok sınırlı olduğundan ders kitapları hedef dildeki dört becerinin (okuma, dinleme, yazma ve konuşma) geliştirilmesi açısından içerdiği okuma parçaları, dinleme metinleri, etkinlikler ile kritik bir rol oynamaktadır. Dolayısıyla ders kitaplarının iyi tasarlanması ve değerlendirilmesi yabancı dil öğretiminde büyük önem arz etmektedir. Çünkü materyal değerlendirme ve mevcut materyalin analizi öğrenme çıktılarını kontrol etmek, öğrenci motivasyonunu artırmak öğrenme hedeflerine ulaşmak açısından önemli bir araçtır (Tomlinson, 2003). Öte yandan sadece hedef dilin öğretimi ve hedef dildeki becerilerin geliştirilmesiyle beraber hedef dil aracılığıyla farklı temaların, disiplinlerin ve bilgilerin aktarımı da oldukça önemlidir. Bunun sebebi öğrenci farklı konu, tema ve içeriklerle dil becerilerini geliştirirken dolaylı yönden yeni bir bilgiye erişebilir veya var olan bilgiyi de pekiştirebilir. Ders kitaplarında disiplinler arası öğrenme ise farklı disiplinler arasında bağlantılar kurarak daha bütünsel öğrenmeyi mümkün kılan bir yaklaşımı ifade etmektedir. Bu yaklaşım, tek bir konuya veya disipline odaklanmak yerine öğrencileri farklı konu alanlarındaki bilgileri birleştirerek derinlemesine anlamaya ve öğrenmeye yönlendirir (Onan, 2017). Ders kitaplarını önemli kılan bir diğer husus ise öğretmenlerin ve öğrencilerin yabancı dil öğreniminde sınıf içinde temel kaynakları olduğu için hedef dilde öğrenme hedeflerine ulaşılmasına katkı sağlayan en önemli kaynaklardan biri ol-

masıdır (Cunningsworth, 1995). Dolayısıyla dil bilimciler, uzmanlar ve öğretmenler tarafından yabancı dil öğretiminde materyal değerlendirmesi olarak ders kitaplarının incelenmesi, içerik analizi yapılması ve söz konusu materyalde kültürel veya disiplinler arası bir çalışma olup olmadığına ilişkin araştırmalarına verilen önem git gide artmıştır. Örneğin Asakereh ve Yousofi (2019) İran'da kullanılan İngilizce ders kitaplarını incelemiş ve ders kitaplarının yoğun bir biçimde yerli kültürden öğeler kullanıldığını belirtmişlerdir. Bir diğer çalışma, Japon araştırmacı Matsuda (2002) Japonya Millî Eğitim Bakanlığı tarafından tasarlanan İngilizce ders kitaplarında ağırlıklı olarak yerel kültürel ifadelerin olduğu ve bu durumda öğrenciler için oldukça gerekli ve faydalı olduğunu nitelemiştir. Nguyen (2005) ise hedef dilde verilen kültürel ya da diğer temalar öğrencilerin kendi kültürlerinde bulunmaması durumunda mutlaka materyal adaptasyonunun öğrencinin kendi kültürüne göre yapılması gerektiğinden bahseder. Duman ve Aybek (2003) disiplinler arası eğitimi program ve materyal tasarımında okullarda öğretilen diğer disiplinlerdeki ünitelerin, temaların ve kazanımların göz önünde bulundurularak birbiriyle eş güdümlü gidecek planlanmasıdır. Disiplinler arası yaklaşımda ise disiplinler arasında anlamlı ve uygun bilgiler varsa bütünleştirme yapılır. Bu doğrultuda da disiplinler arasındaki bağlantılar güçlü ve kolay anlaşılır olmalıdır (Chrysostomou, 2004). Özellikle ders kitaplarında içerik olarak faydalanılan diğer disiplinler hem öğrencinin kültürel geçmişine katkıda bulunup ve diğer disiplinlerdeki bilgiyi öğrenme, var olan bilgiyi pekiştirme veya test etmeye yardımcı oluyorsa hedef dildeki materyalde kullanılması tavsiye edilir.

YÖNTEM

Eğitimde materyal analizi ve değerlendirmesinin dil bilimi ve eğitim araştırmalarında önemli bir yeri vardır. Derlem vasıtasıyla materyal analizi; dil kullanımının, dil öğelerinin, cümle dizinlerinin, kelime seçimlerinin ve sıklığının, içeriklerin, öğretim stratejilerinin ve öğrenme materyallerinin incelenmesine yönelik etkili bir araştırma yöntemidir. Buna ilaveten aynı anda yüksek sayıda verinin elde edilmesi, incelenmesi ve analiz edilmesini yine derlem tabanlı analiz mümkün kılmaktadır. Leech (1992) derlem dil biliminin yüksek sayıdaki verilerin çalışılmasından ziyade dil bilimi çalışmalarının önünü açan önemli bir yöntem olduğundan bahseder. Römer (2010) ise derlemin ve derlem dil biliminin ikinci yabancı dil öğretiminde hazine kadar değerli olduğunu ve kesinlikle ders materyallerinde, planlarında kullanılması gerektiğini savunur. Granger (2002), derlem dil bilgisinin eskiye dayanan veri toplama araçlarından biri olmasının yanı sıra dilin çözümlenmesi açısından güçlü bir araç olduğunu vurgular. Özellikle gelişen teknoloji, üretilen yazılım, geliştirilen veri tabanları sayesinde yüksek verileri bilgisayar ortamında inceleme ve analiz etme imkânı doğmuştur. Söz konusu bu uygulama derlem çalışmaların olup bilgiyi kısa sürede yükleme, analiz etme, karşılaştırma yapma imkânı sayesinde dil bilimi alanında, dil öğretiminde, materyal geliştirme ve tasarlamada önemli hâle gelmiştir. Geçmişle kıyaslandığında teknolojik yetersizlikler ve az gelişmişlikten dolayı derlemler manuel olarak yapılırken günümüzde derlem çalışmaları için geliştirilen veri tabanları ve bilgisayar programları sayesinde hızlı ve güvenilir bir şekilde yapılmaktadır (Kazaz, 2015). Ders kitaplarının derlem tabanlı analiz ile incelenmesi ise yeni bir yöntem olmayıp Davies ve Face (2006), İspanyolca ders kitaplarının kelime kapsamını, ders kitabındaki kelimelerin ne sıklıkla tekrar edildiklerini karşılaştırarak incelemiştir.

Bu çalışmada ise AntConc 4.1.0 (Anthony, 2022) derlem veri toplama araçları vasıtasıyla MEB tarafından İngilizce dersinde kullanılmak üzere kabul edilen 10. sınıf ders kitaplarından biri incelenmiştir. Seçilen ders kitabındaki okuma parçaları ve cümleler bir araya getirilerek özel bir derlem oluşturulmuştur. Toplamda 7503 kelimededen oluşan bu derlemde kelimelerin kullanım sıklıklarına ve temalarına dikkat edilmiştir. Elde edilen bulgular şekiller aracılığıyla detaylı bir şekilde gösterilmiş ve tartışılmıştır. Güvenirlilik ve geçerlilik sağlanması açısından veriler İngiliz dili eğitiminde derlem tabanlı analiz yoluyla ders kitaplarını inceleyen yüksek lisans öğrencileri tarafından da test edilmiştir.

BULGU VE YORUMLAR

Derlem tabanlı analiz yoluyla metinlerden ve cümlelerden elde edilen bulgular Şekil 1 ve Şekil 2'de gösterilmiştir. Şekil 1'de en sık tekrar eden kelimeler ve sıklık sayısı verilmiştir. Kitapta en sık tekrar edilen kelimeler göz önünde bulundurulduğunda ilk başta yerel kültüreldeki tematik kullanımın ağırlıklı olduğu düşünülebilir. Ancak kelimeler cümle dizini olarak yine veri tabanı üzerinden analiz edildiğinde ve aynı sınıf düzeyindeki diğer disiplinlerin bir ders yılı içerisindeki ünite ve ünite içerikleri kontrol edildiğinde diğer disiplinlerin tema ve içerikleriyle eş güdümlü olarak gittiği saptanmıştır. Diğer disiplinlerde oluşturulan okuma metinleri, etkinlikler, konu başlıkları ve sıralama dahi eş güdümlü olarak gittiği ortaya çıkmaktadır. Elde edilen bulgular göz önünde bulundurularak disiplinler arası çalışmayı daha net gösterebilmek adına derlemde en sık tekrar eden kelimeler ve temaların hangi disiplinlerle ilintili olduğu Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Ders Kitabında Disiplinler Arası İlişki

İş Birliği Yapılan Disiplin	Tema	Konu	Örnekler
Türk Dili ve Edebiyatı	2 ve 3. Ünite	Hikâye, Şiir, Destan/Efsane	<i>Dede Korkut Hikâyeleri</i> Bamsı Beyrek Destanı <i>Köroğlu</i>
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	4. Ünite	Ahlaki Tutum ve Davranışlar	Hac Kurban Bayramı
Müzik	5. Ünite	Müzik Kültürü	Gayda
Tarih	-	Millî Mücadele	Nene Hatun

Şekil 1

10. Sınıf Ders Kitabında Metinlerde En Sık Tekrar Eden Kelimeler

Wording	frequencies
turkish	0.0570
muslim	0.0351
dede korkut	0.0175
kazılık koca	0.0175
yegenek	0.0175
eid	0.0175
ramadan feast	0.0175
ruşen ali	0.0132
köroğlu	0.0132
bey of bolu	0.0132
bayındır khan	0.0132
erzurum	0.0132
safari	0.0132
ramadan	0.0132
aziz sancar	0.0132
dna	0.0132
music	0.0088
violin player.	0.0088
köroğlu.	0.0088
yusuf	0.0088
hodja	0.0088
düzmüral castle	0.0088
ottoman	0.0088
fort aziziye	0.0088
nene hatun	0.0088
eid al-fitr	0.0088
sacrifice feast	0.0088
mecca	0.0088

Şekil 2

En Sık Tekrar Eden Kelimelerin Geçtiği Cümle Dizinleri

File	Left Context	Hit	Right Context
1 10. sınıf ...	Dede Korkut Hikâyeleri; Oğuz Türklerinin bilinen en eski destansı hikâyeleridir.	Dede Korkut	Hikâyeleri bir ön söz ve 12 hikâyeden oluşur. Dresden
2 10. sınıf ...	elerde anlatılan mücadeleler din uğruna değildir. Kahramanlık temalı hikâyeler:	Dede Korkut	Hikâyeleri, Köroğlu vb. Halk hikâyelerinin dili gayet sadedir.
3 10. sınıf ...	tanı, Danişmend Gazi Destanı, Köroğlu Destanı bunların en bilinen örnekleridir.	Dede Korkut	Hikâyeleri; Oğuz Türklerinin bilinen en eski destansı hikâyeleridir.
4 10. sınıf ...	güçlerle ilgili inançlarına kadar pek çok konuyla ilgili bilgileri edinmekteyiz.	Dede Korkut	Hikâyeleri'nde din çok kuvvetli bir unsur olarak
5 10. sınıf ...	çte anlatıcıdan anlatıcıya aktarılan birer sözlü gelenek ürünüdür. Eserde geçen "	Dede Korkut"	meçhul bir halk ozanıdır. Hikâyelerde nazım ile nesir

File	Left Context	Hit	Right Context
1 10. sınıf ...	ağarıken yine geldi ve gördü ki: Gergedan geyiği almış. Sonra	Oğuz	Kağan bir ayı tuttu; onu altın kuşağı ile ağaca
2 10. sınıf ...	Büyük ve yaman bir canavardı. Ağır bir ziyetle halkı ezmişti.	Oğuz	Kağan cesur bir adamdı. Bu gergedanı avlamak istedi. Günlerden
3 10. sınıf ...	ile nesir iç içedir. Hikâyelerde; aşk, yiğitlik, kahramanlık, temalarının yanında	Oğuz	boylan arasındaki mücadeleler, Oğuzların düşmanlarıyla yaptıkları savaşlar vb. konu
4 10. sınıf ...	kendisi) durdu. Gergedan geldi ve başı ile Oğuz'un kalkanına vurdu.	Oğuz	kargı ile gergedanın başına vurdu ve onu öldürdü. İslamiyet'
5 10. sınıf ...		OĞUZ	KAĞAN DESTANI Yine günlerden bir gün Ay Kağan'ın
6 10. sınıf ...	Destanı, Köroğlu Destanı bunların en bilinen örnekleridir. Dede Korkut Hikâyeleri;	Oğuz	Türklerinin bilinen en eski destansı hikâyeleridir. Dede Korkut Hikâyeleri

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde 10. sınıf İngilizce ders kitabında dil öğretiminde kullanılmak üzere oluşturulan temaların aynı sınıf düzeyinde ağırlıklı olarak Türk dili ve edebiyatı, din kültürü ve ahlak bilgisi ve tarih dersleriyle bağlantılı olduğu ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda birçok araştırmacı disiplinler arası çalışmaların önemini vurgulamakta ve yabancı dil eğitiminde de öğrencilerin diğer derslerdeki kazanım ve becerilerinin de geliştirilmesinin ülke öğretim amaç ve hedefleriyle örtüştüğünü belirtmektedir. Bununla beraber disiplinler arası çalışma çok boyutlu düşünmeyi ve bütünleşik öğrenmeyi geliştirmektedir (Kanatlı, Çekici, 2013). Bu disiplinler arası eğitimin bilgiyi ezberlemekten öte üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçladığının da bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Özellikle yabancı dil öğretimi farklı temaları ve dil unsurlarını bir araya getirmesi açısından disiplinler arası çalışmaya oldukça elverişlidir. Eş güdümlü işlenen temalar ise öğrencilerin konuların tekrarlanması ve örneklendirilmesi sayesinde içselleştirmesi ve kalıcı öğrenmeyi sağlamasına yardımcı olmaktadır. Bununla birlikte disiplinler arası öğretim için öğretmenlerin de gerekli disiplinler arası çalışma yapma becerilerinin de gelişmiş olması gerektiği vurgulanmaktadır (Kanatlı, Çekici, 2013). Bunun sebepleri arasında ders materyalini konu bütünlüğüne göre en iyi şekilde uygulayacak ve konu gereği gerekli durumlarda diğer disiplinlere göre de uyarlayacak kişi öğretmendir. Sınıfın dinamiğine, öğrenim hedefleri ve öğrenme ihtiyaçlarına göre öğretmen ders materyalini ve temasını uygun hâle getirebilir ve farklı disiplinlerden örnekler ile konuyu aktarabilir. Tüm bu sebeplerden dolayı öğretmenlerin de disiplinler arası çalışma becerilerinin geliştirilmesi önemlidir. Özetlemek gerekirse yabancı dil öğretiminde en birincil kaynak olarak kullanılan ders kitapları sadece hedef dilin öğretiminde değil aynı zamanda bilgiyi aktarmak ve öğrenilen bilgiyi

kalıcı hâle getirmek için de bir araçtır. Bundan dolayı öğretim programlarında temel öğretimden yükseköğretime kadar disiplinler arası çalışmaların önemli bir yeri vardır. Ünite ve konuların diğer disiplinler ile uyumlu olarak gitmesi ve bütünlük öğrenmeye teşvik etmesi açısından ders kitapları önemli bir yere sahiptir. Sonuç olarak yabancı dil öğretiminde kullanılan ders kitapları sadece bir dilin öğretilmesi değil içerik anlamında da önem arz etmektedir. Tüm bu sebepler doğrultusunda ders kitapları tasarlanırken mutlaka öğrencilerin yerel kültürüne ve disiplinler arası çalışmaya yer verilmelidir.

KAYNAKÇA

- Anthony, L. (2022). *AntConc (Version 4.1.4) [Computer software]*. Waseda University.
- Asakereh A., Yousofi N. (2019) Critical content analysis of English textbooks used in the Iranian education system. *Focusing on ELF features*, 29 (4), 1016-1038.
- Cunningsworth, A. (1995). *Choosing your coursebook*. Heinemann, Macmillan Education.
- Davies, M., Face, T. L. (2006). *Vocabulary coverage in Spanish textbooks: How representative is it?* In N. Sagarra, A. J. Toribio (Eds.), *Selected Proceedings of the 9th Hispanic Linguistics Symposium* (pp. 132-143). Cascadilla.
- Granger, S. (2002). A bird's-eye view of Learner Corpus Research. *Language Learning & Language Teaching*, 3-33.
- Kanatlı, F., Çekici, Y. (2013). Türkçe öğretiminde disiplinler arası olanaklar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), Article 2.
- Kazaz, Ğ. (2015). *Corpus-aided language pedagogy: The use of concordance lines in vocabulary instruction*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bilkent Üniversitesi.
- Leech, G. (1992). Corpora and theories of linguistic performance. *Directions in Corpus Linguistics*.
- Matsuda A (2002) Representation of users and uses of English in beginning Japanese EFL textbooks. *JALT Journal*, 24(2): 182-200.
- Nguyen (2005). From passive participant to active think, a learner centered to materials development approach. *English Forum*. Volume 43, Number 3.
- Römer, U. (2010). *Corpus research applications in second language teaching*. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 205-225.
- Onan, B. (2017). Dil öğretiminde disiplinler arası yaklaşımlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 14(39), 145-159.
- Tomlinson, B. (2003). *Developing materials for language teaching*. Cromwell Press



Bu sayfa boş bırakılmıştır.

İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE ETWINNING PROJELERİ: GELECEĞİN BİLİNÇLİ SU OKURYAZARLARI ÖRNEĞİ



Elif ERTAŞ, Kütahya/Yunuslar Ortaokulu

ÖZET

Bu çalışma, öğrencilerin disiplinler arası bir yaklaşımla günlük yaşamda su ile ilgili sorunlara çözüm bulmak, su okuryazarlığı konusunda farkındalık yaratmak, suyu en iyi şekilde nasıl koruyacağını bilen nesiller yetiştirmek amacıyla kurulmuştur. Öğrencilerin İngilizce dersine karşı ilgilerini artırma, temel dil becerilerini geliştirme, farklı ülkelerden arkadaşları ile eğlenerek iş birliği içerisinde çalışma, iletişim ve teknoloji kullanımı gibi 21.yüzyıl becerilerini geliştirmeleri hedeflenmiştir. Sürdürülebilir kalkınma hedeflerinden temiz su, enerji, iklim eylemi, sudaki yaşam, gibi maddeler projenin diğer hedefleridir. Çalışma sürecinde sürdürülebilir kalkınma hedeflerinden Take Action-Water Wizards programı uygulanmıştır. Proje, uluslararası bir proje olup 15 öğretmen, 129 öğrenci ve 1 misafir kullanıcının katkılarıyla gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler için karışık ülke takımları oluşturulup her takım kendi görevlerinin yanında ortak olarak düzenlenen logo, poster, anket ve okul etkinliklerine katılıp final ürünü olarak İngilizce hikâye kitabı yazmışlardır. Proje ekim ayında başlamış, nisan ayında sona ermiştir. Veli izin dilekçeleri alınarak başlanan projede ön test-son test şeklinde su okuryazarlığı anketi uygulanmıştır. Proje sonunda yapılan değerlendirme ve alınan geri dönüşler doğrultusunda beklenen proje hedeflerine ulaşıldığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: *Yabancı dil eğitimi, iletişim becerileri, iş birliği, eTwinning projeleri.*

GİRİŞ

Yabancı dil bilmek, küreselleşen dünyada insanlar arasındaki iletişimi artırır ve farklı kültürlerle etkileşimde bulunmayı sağlarken 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesine de katkı sağlar. 21. yüzyıl eğitim sistemlerinin bireylere kazandırması gereken becerileri eleştirel düşünme, iletişim, iş birliği ve yaratıcılık gibi becerilerdir. Bu beceriler, geleneksel bilgi ve temel yeteneklerin ötesine geçerek bireylerin daha etkili ve verimli bir şekilde iş birliği yapmalarını, problem çözmelerini, yaratıcı düşüncelerini ve iletişim kurmalarını sağlar. Bununla birlikte teknolojik gelişmeler ve dijital beceriler de günümüzde gençlerin vazgeçilmez bir parçası hâline gelmiştir. Bu bağlamda teknolojinin eğitimde özellikle de yabancı dil eğitiminde çeşitli kullanımının ortaya çıkması istisna değildir (Bull, Ma, 2001). Ayrıca İngilizce, Jenkins'e (2006) göre teknoloji, bilim, iş dünyası, eğlence ve eğitimde geniş bir kullanıma sahip olarak lingua franca olarak yerini kanıtlamıştır. Yabancı dil öğretiminde benimsenen içerik temelli dil öğretimi; teknolojik araçların kullanılması, dilin iletişim aracı olarak kabul edilmesi ve öğrencilerin dil ile içeriği aynı anda öğrenerek çifte kazanç elde etmeleri gerektiği düşüncesini öngörür (Lightbown, Spada, 2006; Wesche, Skehan, 2002). Yabancı dil edinişinde anlam ve içeriğin art arda değil, aynı anda edinilmesinin gerektiği savunulur. Brinton, Snow ve Wesche (1989), içerik temelli modeli, içerik öğretiminin dil öğretim hedeflerine dâhil edilmesi olarak tanımlamışlardır. Bu genel tanım içerik temelli modelin çeşitli şekillerde uygulanabileceği imkânını sağlar. Bu farklı uygulamalar arasında konu odaklı dersler, tamamlayıcı dersler, korumalı dersler ve çift dilde eğitim programları bulunmaktadır. Bu yaklaşım, öğrenenin öğrenme sürecinin

sorumluluğunu üstlenmesine olanak sağlar ve zihinsel yeteneklerini zorlamasını teşvik eder (Açık-göz, 2003,16). İngilizce öğretiminde öğrencilerin dil pratiği yapması, rol oynaması, grup çalışmaları yapması ve gerçek hayatta kullanabileceği dil becerilerini geliştirmesi önemlidir. Bu bağlamda eTwinning projeleri, öğrencilerin farklı ülkelerden akranlarıyla iletişim kurmasını sağlar. Bu proje uygulamaları, öğrencilerin kendilerini birey olarak algılamalarına, öz güven sahibi olmalarına ve Türkçe ve yabancı dillerde iletişim becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. eTwinning projeleri, Avrupa okulları ağı olarak tanımlanan İnternet güvenliği vurgulanarak eTwinning portalında resmi olarak uygulanmaktadır. Bu çalışma; bir plan ve program çerçevesinde hazırlanan, her öğrencinin hazırlanan ürünler üzerinde çalıştığı, ortak okullar arası iş birliğine dayalı uluslararası bir uygulamadır. Öğrenciler süreci yaparak ve deneyimleyerek yönetirler. Bu uygulama disiplinler arası bir yaklaşım kullanılarak yapılmaktadır. Yabancı dil programının yanı sıra Türkçe programı, bilişim teknolojisi, görsel sanatlar, teknoloji ve tasarım, öğretim ile ilgili çalışmalar yürütülmektedir. Öğrenciler uygulamanın eğitim ve öğrenme hedeflerini desteklemek için yaşlarına ve becerilerine uygun bilişim teknolojileri araçlarını kullanırlar. Bu projeler, İngilizce pratiği yapmak için harika bir fırsattır. Öğrenciler e-posta, video konferans veya diğer iletişim araçları aracılığıyla İngilizce konuşabilirler. Ayrıca eTwinning projeleri öğrencilere farklı kültürleri ve yaşam tarzlarını anlama fırsatı sunar.

Bu projede disiplinler arası bir yaklaşımla öğrencilerde su okuryazarlığı konusunda farkındalık yaratma, günlük yaşamda su ile ilgili sorunlara çözüm bulma, öğrencilerimizin İngilizce dersine karşı ilgilerini artırma, temel dil becerilerini geliştirme, farklı ülkelerden arkadaşları ile eğlenerek iş birliği içerisinde iletişim ve teknoloji kullanımı gibi 21.yüzyıl becerilerini geliştirmek hedeflenmiştir. Proje, uluslararası bir proje olup 15 öğretmen, 129 öğrenci ve 1 misafir kullanıcının katkılarıyla gerçekleştirilmiştir.

YÖNTEM

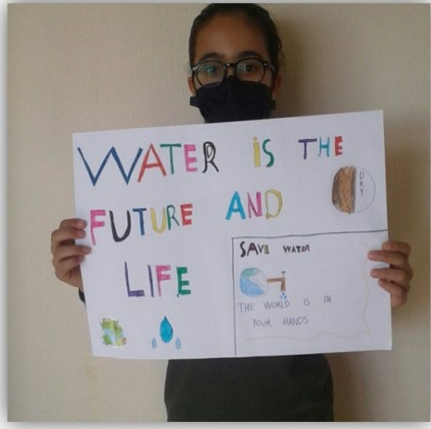
İçeri temelli öğrenme ve proje tabanlı öğrenme modelinin benimsendiği proje, 2022 yılı Ekim ayında çalışmalarına başlamış ve proje faaliyetleri 2023 Nisan ayında sona ermiştir. Proje çalışmaları 11-14 yaş grubu öğrencileri ile devam etmiştir. Öğrenciler "twinspace"e kaydedildikten sonra proje öğrencilerine su okuryazarlığı alanında ön test ve son test anketi uygulanmıştır. Ayrıca proje değerlendirilmesine yönelik öğretmen ve öğrencilerden dönütler alınmıştır. Proje sürecinde katılımcı öğrenciler bağımsız araştırmalar yapmış, takım çalışmalarında aktif rol almış ve eTwinning platformunun forum kısmını aktif kullanmışlardır. Gerek bireysel gerek karışık ülke grupları veya tüm sınıfla yapılan çalışmalar, logo, poster, oyun ve quizleri birlikte oynamışlardır. Proje içeriği öğrenci yaş grubuna uygun olup ortaokul fen bilimleri, sosyal bilgiler ve İngilizce dersleri öğretim programları ile sahip olduğu disiplinler arası kazanımları ile örtüşmektedir. Projedeki ortaklarla ve Twinspace öğretmen bülteni, WhatsApp grubu, twin mail ve sosyal medya platformları üzerinden İngilizce olarak iletişim sağlanmıştır. Çalışma planı ve takvimi üzerine birlikte karar verilmiş olup tüm etkinlikler ortak okullarla iş birliği içerisinde gerçekleştirilmiştir. Projenin Twinspace bölümünde yapılan ortak çalışmaların sayfaları düzenli olarak oluşturulmuş ve öğrenci çalışmaları bu sayfalara yüklenmiştir. Öğretmenler için görev dağılım tablosu oluşturulmuş ve her öğretmene bir öğrenci grubu atanmıştır. Her öğrenci grubuna ise farklı araştırma konuları verilmiştir.

Her bir takım kendi alanında farklı iş birlikçi ürünler ortaya çıkarmışlardır. Örneğin küresel ısınma ile ilgili emaze sitesinde çevrim içi bir sergi, iklim değişikliği ile ilgili broşür, sera etkisi hakkında bir video, thinglik, padlet gibi iş birlikçi araçlar kullanılmıştır. Final ve iş birlikçi ürünleri olarak e-book for final story, e-book for internet safety rules, online exhibition çalışmaları yapılmıştır. Twinspace düzenlemesi yapılan etkinliklere göre açık ve net bir şekilde düzenlenmiştir. Proje ürünleri tüm

ortaklar tarafından uygun olan aktivite sayfalarına yüklenmiştir. Öğretmenler ve öğrenciler aralarında iş birliği için Twinspace forum ve proje günlüğü, Twinspace live alanında ve zoom platformu üzerinden çevrim içi görüşme vb. etkinlikler yapılmıştır.

Şekil 1

Öğrencilerin Poster Çalışmaları



Şekil 2

Final Ürünü İngilizce Hikâye Kitabı



BULGU VE YORUMLAR

Öğrencilere su okuryazarlığı alanında ön test ve son test anketi uygulanmıştır. Betimsel analiz ile incelenen anket sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin daha önceki teste verdikleri olumsuz cevapların son testte olumluya dönüştüğü gözlemlenmiştir. Öğrencilerin suyun önemini tanımlarını sağlayan etkinliklerin hazırlandığı projede öğrenciler pek çok web 2.0 aracı kullanmıştır. Takım çalışmalarında yürütülen etkinliklerinin yanında diğer etkinlikleri iş birliği içerisinde gerçekleştirmiş, farklı iş birliği ürünler ve final ürünü olarak İngilizce hikâye kitabı hazırlamışlardır. Özetle projede dijital araçların kullanılması, takım çalışmalarının yapılması, farklı ülkelerden arkadaş edinme, yarışmaların düzenlenmesi, suyu ve dünyamızı koruma üzerine farklı platformların tanıtılması konusunda proje öğrencileri hem eğlenmiş hem de İngilizceyi gerek iletişimsel gerek içerik temelli olarak çalışmalarında kullanmışlardır. Projeye katılan öğrenciler tüm dünyayı etkileyen su kıtlığı, kuraklığı üzerine bilinçli hâle gelmiş ve farkındalıkları olumlu düzeyde artmıştır.

Proje sonunda öğretmen, öğrenci ve velilerden alınan gerek yazılı gerek video şeklinde alınan geri dönütlere bakıldığında proje çalışmalarının olumlu sonuçlandığı görülmektedir. Proje ulusal destek servisi tarafından Ulusal Kalite Etiket'i'ne layık görülmüş ve sonrasında Avrupa Kalite Etiket'i ile ödüllendirilmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak ileride yapılacak çalışmalar için aşağıdakiler önerilebilir:

- İngilizce öğretiminde ICT, bilişim teknolojilerinin kullanımı, proje tabanlı dil öğretimi gibi farklı çalışmalar yapılabilir.
- CLIL yöntemi ve eTwinning projelerinde kullanımına ilişkin örnek projeler paylaşılabilir.
- eTwinning projeleri; öğrencilere kültürel farklılıkları keşfetme, dil becerilerini geliştirme ve iş birliği yapma fırsatı sunar. İngilizce öğretimine katkı sağlar çünkü öğrenciler gerçek dünya iletişimi deneyimler ve dil becerilerini pratikte kullanma şansı bulurlar. Ayrıca uluslararası iş birliği ve paylaşılan projeler, öğrencilerin yabancı dili kullanma motivasyonunu artırabilir ve İngilizceyi daha etkili bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olabilir. Bu sebeple öğrencileri projelere dâhil etme konusunda farklı çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Eğitim alanında yapılan araştırmalar, eTwinning projelerinin etkinlik temelli yapısının öğrencilerde kalıcı öğrenmeleri teşvik ettiğini göstermektedir (Akıllı, 2017; Thomas, 2000; Yaşar, 2015). Bu bağlamda yürütülen çalışmanın sonuçları da benzer bir eğilimi desteklemektedir. Elde edilen bulgular, eTwinning projelerinin öğrenciler üzerinde kalıcı etkiler bırakabileceğini düşündürmektedir.
- Vuorikari ve diğerleri (2011) tarafından yapılan bir araştırmada eTwinning projelerinin sosyal ağlar aracılığıyla öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleme ve sürdürme potansiyeline odaklanılmıştır. Araştırmaları sonucunda 28 eTwinning ülkesinin % 58'inde eTwinning projelerinin en azından bir ölçüde mesleki gelişim programlarının hedeflerini desteklemek için kullanılabileceği sonucuna varılmıştır. Gajek (2009) yaptığı çalışmada eTwinning projelerinin öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimine katkı sağladığını ifade etmiştir. Benzer şekilde Acar, Peker ve Küçükgençay (2020) tarafından yürütülen bir çalışmada da öğretmenlerin internet tabanlı eğitim platformlarını mesleki gelişimlerine katkı sağlamak için kullandıkları da belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç alan yazındaki çalışmalarla benzerlik taşımaktadır.

KAYNAKÇA

- Akıllı, C. (2017). *Proje döngüsü yönetim aşamaları açısından öğretmen ve yöneticilerin hazırladıkları ve yürüttükleri eğitim projelerinde karşılaşılan sorunlar (Elazığ ili örneği)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Bull, S., Ma, Y. (2001). Raising learner awareness of language learning strategies in situations of limited resources. *Interactive Learning Environments*, 9(2), 171-200.
- Demir, N. (2019). *Multi-dimensional foreign language education: The case of an eTwinning project*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Erdem, E. G. Başar, F. B. Toktay, G. Yayğaz, İ. H., Küçüksüleymanoğlu, R. (2021). eTwinning projelerinin öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerine katkısı. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 7(3), 204-219.
- Gajek, E. (2009). *Online course for teachers: How to participate in the eTwinning programme? In e-Twinning- a way to education of the future* (p. 152-165). Foundation for the Development of the Education System.

- Hamlı, D., Ekici, T. (2023). "Teaching Music With CLIL" eTwinning projesinde uygulanan CLIL yöntemine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(1), 85-100.
- Silva, M. P. C. (2014). LOA eTwinning project: An intercultural approach in foreign language teaching to foster motivation. *Synergies Portugal*, 2, 131-143. <https://gerflint.fr/Base/Portugal2/carvalho.pdf>.
- Thomas, J. W. (2000). Managing project-based learning: Principles from the field. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans.
- Saday, A. (2007). *İlköğretimde aktif öğrenme kuramı destekli İngilizce öğretim yöntemiyle İngilizce konuşma becerisinin geliştirilmesine ilişkin bir araştırma*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Uyanık, G. (2023). Dijital medya platformlarını Henry Jenkins' in kavramları üzerinden okumak. *Et-kileşim*, (11), 432-444.
- Vuorikari, R., Berlanga, A., Cachia, R., Cao, Y., Fetter, S., Gilleran, A., Klamma, R., Punie, Y., Scimeca, S., and Sloep, P. (2011, December). *ICT-based school collaboration, teachers' networks and their opportunities for teachers' professional development-a case study on eTwinning*. In *International conference on web-based learning* (p. 112-121). Heidelberg: Springer.
- Yaşar, M. (2015). *Coğrafya öğretmenlerinin proje hazırlama ve yönetme sürecine ilişkin görüşleri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Yalçın, Ş. (2013). İçerik temelli yabancı dil öğretim modeli. *Bogazici University Journal of Education*, 30(2), 107-121. <https://school-education.ec.europa.eu/tr/etwinning/projects/conscious-water-literates-future-gelecegin-bilincli-su-okuryazarlari>



Bu sayfa boş bırakılmıştır.

ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN OKURYAZARLIK DENEYİMİ: “EDEBÎ TAYFA”



Dr. Elvan YILDIZ, Samsun/Atakum Bilim ve Sanat Merkezi

ÖZET

Bu çalışma, özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin okuma ve yazma becerilerini geliştirmek için yazı kadrosu tamamen özel yetenekli ortaokul öğrencilerinden oluşan *Edebî Tayfa* isimli çocuk edebiyatı dergisinin hazırlık ve basım süreçlerini içermektedir. Bu çalışmanın amacı, yaşlarına göre üstün potansiyelleri olan özel yetenekli öğrencilerin okuma ve yazma alanındaki yeteneklerini aktarabilecekleri bir alan oluşturmaktır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olan gözlem, odak grup görüşmesi, doküman inceleme kullanılmıştır. Atakum Bilim ve Sanat Merkezi ortaokul öğrencileriyle yapılan görüşmelerde ortaokul öğrencileri için başlı başına bir edebiyat dergisi olmadığı problemi tespit edilmiştir. Bunun üzerine yetişkinler için çıkarılan edebiyat dergileri incelenmiş ve bu incelemeden yola çıkarak çocuk edebiyatı dergisi çıkarılmaya karar verilmiştir. Yılda bir defa çıkarılan dergi için ISSN alınmış ve dergi, ulusal ve uluslararası indekslerde yer almıştır. Daha sonra 5, 6, 7 ve 8. sınıflardan yazı kadrosu oluşturulmuştur. Yazı kadrosu dergi ismi için önerilerde bulunmuştur. Derginin ismi için Google Form aracılığı ile öğrencilerden yazı kadrosunun belirlediği isimlere yönelik görüş alınmış ve en çok oyu alan isim olan *Edebî Tayfa* dergi ismi olarak kararlaştırılmıştır. Daha sonra bu yazı kadrosuyla yapılan toplantılarda derginin bir dosya konusu olması gereği vurgulanmış ve dergi özel sayılar hâlinde çıkarılmaya karar verilmiştir. Derginin bir dosya konusuyla çıkmasının sebebi ortaokul öğrencilerinin dosya konusu yazarın eserlerini daha ayrıntılı okuyabilecekleri ve bir konuyu derinlemesine okumanın öğrencilerin düşünce ufuklarını geliştireceği fikridir. Derginin ilk sayısının dosya konusu için öğrenci guruplarıyla yapılan birebir görüşmelerde “Şermin Yaşar” ismi öne çıkmıştır. Derginin ikinci sayısı için “Uzay Edebiyatı” dosya konusu olarak seçilmiştir. Özel yetenekli öğrencilerin bizzat kendilerinin deneyimledikleri yayıncılık, ilerleyen yıllarda ülkenin geleceği için önemli noktalarda yer alacağı düşünülen bu öğrencilerin kendi yayınlarını yapmalarına imkân tanımış ve bu öğrencilerin kapasitelerini gösterebilecekleri yayıncılık deneyimi ile tanışmalarını, bu konuda farkındalık kazanmalarını sağlamıştır.

Anahtar Kelimeler: Özel yetenek, çocuk edebiyatı, dergi, yayıncılık.

GİRİŞ

Eğitim öğretim süreçlerinde iyi birer okur olmanın önemi her geçen gün daha çok vurgulanmakta ve öğrenciler okuryazar olmaya teşvik edilmektedir. Fakat hızla değişen ve dönüşen dünyada klasik bir okur olmak yeterli değildir. 2022 PISA Raporu’nda belirtildiği üzere ihtiyaç duyulan okuma becerileri değişmektedir. Okuma materyalleri basılı olandan çok dijital olana kaydıkaça metinlerin şekil özellikleri de değişmiştir. “Bu değişimin etkisiyle okuma becerisi, geçmişte hiç olmadığı kadar işlevsel bir ihtiyaç hâline gelmiştir. Birden fazla kaynaktan alınan bilgilerin analizi, çözümlenmesi, birleştirilmesi ve yorumlanması gibi işlemler, günlük okuma süreçlerine dâhil olmuştur” (2022). Böyle olunca da üretken okuma faaliyetlerine daha çok ihtiyaç duyulur hâle gelmiştir. Öğrencilerin okuduklarını dönüştürdükleri çalışmalar, bu bağlamda önemlidir.

PISA 2018 raporunda okuma becerileri alanındaki ortalama puan 466 iken 2022 raporunda 456’dır.

İki rapor kıyaslandığında okuma becerileri alanında on puanlık bir düşüş görülmektedir. Tüm dünyada COVID-19 salgını sonrası okuma becerilerinin düştüğü gözlemlenmiştir. Bu düşüşten Türkiye de etkilenmiştir.

7 Temmuz 2024 tarihli 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi, okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması; okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması istenmektedir.

2023-2024 eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanı Sayın Yusuf TEKİN de ana dil yeterliliği zayıf olan öğrencilerin bir başka yabancı dili öğrenme konusunda da sıkıntıya düştüğünün raporlandığını ifade etmiş ve bu sebeple Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe ders geçme notunun yetmiş olarak belirlendiğini söylemiştir (www.trthaber.com/haber/egitim/meb).

Millî Eğitim Bakanı Yusuf TEKİN, Türk dili eğitiminin önemini 1 Kasım 2023 tarihli Dilimizin Zenginlikleri proje tanıtım toplantısında dile getirmiştir ve "Türkçe dünyanın en zengin dillerinden bir tanesidir. Türkiye Yüzyılı'nı inşa etmek için en başta öğrencilere dil farkındalığı kazandırmak durumundayız" demiştir (dilimizin-zenginlikleri-projesini-baslatti/haber/31417/tr). Bunun için de öğretmenlerin eğitimin her kademesinde öğrencilerini nitelikli kitaplarla buluşturmaları ve görüntü çağının cazibesine karşı nitelikli okur olmanın cazibesini ön plana çıkartacak çalışmaları ortaya koymaları gerekmektedir.

Yapılan araştırmalar özel yetenekli çocukların erken yaşta okuma yazma becerilerinin geliştiğini ve akranlarına göre okuma yazma becerisinde bir ila iki yıl önde olduklarını göstermektedir. Eleştirel okumaya da yatkın olan bu "çocukların başarılı olabilmeleri için okumayı iyi öğrenmelerinin yanında uzun vadeli başarı için çocuklara eleştirel okuma becerilerinin de kazandırılması gerektiğini önemle vurgulanmaktadır. Eleştirel okuma, okuyucunun okuduğu metinle ilgili sorular sormasını, hipotezler ve yargılar geliştirmesini, parçadan elde ettiği verilerle problem çözebilmesini kapsar. Okuyucunun okuduğunu eleştirebilmesi için okuduğunun doğruluğuna, gerçekliğine, mantıklı olup olmadığına, güvenilirliğine ve anlatılanlardaki çelişkilere dikkat etmesi gerekir. Özdemir (2002), eleştirel okuma becerisini, okuryazarlığın en üst boyutu olarak değerlendirmektedir. Benzer şekilde Carr, eleştirel okumanın üst düzey becerilerin kaynağı olduğunu belirtmektedir, üstün yetenekli çocukların akranlarına göre ileri düzey eleştirel düşünme becerilerine sahip olduğunu bulmuştur" (Ogurlu, 2014: 31).

Üstün yeteneği tanımlayan çalışmalar yaratıcılığın üstün yetenek için önemli bir unsur olduğunu belirtmektedir. Üstün yetenekli çocuklar yaşlarına göre belirgin şekilde yaratıcı kişilik özelliği sergilemektedir. Yaratıcı düşünme özgünlük içeren bir kavramdır. Üstün yetenekli öğrenciler yaratıcı düşünme becerileriyle yaratıcı bir okur profili de sergilemektedir. Aytan'ın aktardığına göre "Yaratıcılık, özgün ve değerli sonuçları üretebilmek için biçimlendirilmiş yaratıcı aktivitedir" (2016). Fakat yaratıcılığın sınırları net olarak çizilememektedir. Yaratıcı okuma, kesin olarak tanımlanamamakla birlikte yaratıcı okumanın eleştirel okumayla iç içe olduğu ifade edilmektedir. Eleştirel okumanın her zaman bir değerlendirme ve muhakeme gerektirdiği anlaşılırken yaratıcı okumanın ise hayal ve serbest çağrışımı içerdiği söylenebilir. Bu çağrışımlar için ise kesinlik söz konusu olmamaktadır (Aytan, 2016). Özcan, Konaş ve Polat; "Özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini etkileyen sözel-dil ve yaratıcı-üretici düşünce becerilerinin tespit edilmesi ve bu yeteneklerinin geliştirilip en üst düzeyde kullanmaları konusunda desteklenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir" (2020, s. 1269) demektedir. Akça da bu öğrenciler için yaratıcı yazma eğitimini "Yaratıcılığı veya yeteneği öğretmek değil, onu kullanmayı öğrenmektir" diye tanımlar (2017, s. 387).

Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde faaliyet gösteren bilim ve sanat merkezlerinde özel yetenekli öğrenciler okullarından arta kalan zamanda yeteneklerine uygun programlarda özel eğitim görmektedir. BİLSEM yönergesinde de bu öğrencilerin yetenekleri ve yaratıcılıklarının erken yaşta fark edilerek en üst düzeyde kullanmaları gerektiği vurgulanmaktadır (2016).

Bu çalışma, özel/üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinin okuma ve yazma becerilerini geliştirmek için yazı kadrosu tamamen özel yetenekli ortaokul öğrencilerinden oluşan *Edebi Tayfa* isimli çocuk edebiyatı dergisinin hazırlık ve basım süreçlerini içermektedir.

Bu çalışmanın amacı, yaşlarına göre üstün potansiyelleri olan özel yetenekli öğrencilerin okuma ve yazma alanındaki yeteneklerini aktarabilecekleri bir alan oluşturmaktır. Yapılan çalışmalar, özel yetenekli öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerine etkin katılımlarının gelişimleri açısından çok önemli olduğunu göstermektedir. Bizzat kendilerinin deneyimledikleri yayıncılık ilerleyen yıllarda ülkenin geleceği için önemli noktalarda yer alacağı düşünülen bu öğrencilerin kendi yayınlarını yapmalarına imkân tanıyacaktır. Dili doğru ve etkin kullanmayı öğrenen ve nitelikli bir okur profili çizen öğrencilerin örnek okur olma yolunda ilerleyeceği düşünülmektedir.

Bir edebiyat dergisi çıkartmak öncelikle iyi bir okur, sonrasında ise yaratıcı kişilik özelliğine sahip olmayı gerektirmektedir. *Edebî Tayfa* ismiyle özel yetenekli ortaokul öğrencileri tarafından çıkarılan çocuk edebiyatı dergisi, bir okur olarak öğrencilerin hazırladıkları kitap inceleme yazılarını ve yaratıcı yazma yeteneklerini sergiledikleri kurmaca yazıları içermektedir. Bu bağlamda dergi özel yetenekli öğrencilerin hem yaratıcı hem de eleştirel okuma becerilerini geliştirecek bir işleve sahiptir, denilebilir.

YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olan gözlem, odak grup görüşmesi, doküman inceleme kullanılmıştır. 2021-2022 eğitim öğretim yılında Atakum Bilim ve Sanat Merkezinde eğitim gören özel yetenekli ortaokul öğrencileriyle yapılan görüşmelerde ortaokul öğrencileri için başlı başına bir edebiyat dergisi olmadığı problemi tespit edilmiştir. Yaşlarına göre kitap okuma oranı yüksek olan özel yetenekli öğrencilerin yine yaşlarına göre yazma becerileri de gelişmiş durumdadır. Bu öğrenciler iyi birer okur ve iyi birer yazar adayı profili sergilemektedir. Okudukları kitapları arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle paylaşmayı seven, okuduklarını analiz edebilen, okuduklarından hareketle yaratıcı yazma becerisi sergileyen öğrencilerin bütün bu çalışmalarını sergileyebilecekleri bir alan bulmakta zorlandıkları gözlemlenmiştir.

Atakum Bilim ve Sanat Merkezinde 2021-2022 eğitim öğretim yılında eğitim alan 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri gözlemlenmiş ve her grubu temsilen okuma ve yazma becerisi yüksek beşer öğrenci ile Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni kılavuzluğunda odak grup görüşmesi yapılmıştır. Görüşmenin yapılacağı yer ve saat katılımcılara önceden bildirilmiştir. Yapılan görüşmede sorulan sorular ve alınan notlar bir rapor hâlinde grup üyelerine sunulmuştur.

Öğrencilerle yapılan odak grup görüşmesinde sorulan sorular şunlardır:

1. Bir dergi takip ediyor musunuz? Ediyorsanız adını yazar mısınız?
2. Bir edebiyat dergisi takip etmek ister misiniz?
3. Okuduğunuz kitapları değerlendirdiğiniz kitap değerlendirme yazıları ve kurmaca yazılarınızı yayımlayacağınız bir dergi çıkarmak ister misiniz?
4. Çıkaracağınız dergiye bir isim önerebilir misiniz?
5. Çıkaracağınız dergide incelemek için bir yazar seçmeniz istense kimi seçersiniz?

Yapılan görüşmede verilen cevaplarda öğrencilerin kendi yazılarını ve okudukları kitapları anlat-

tıkları yazıların yayımlanabileceği bir çocuk edebiyatı dergisinin çıkarılması konusunda olumlu görüş beyan ettikleri görülmüştür. Daha sonra yetişkinler için çıkarılan edebiyat dergileri incelenmiş ve bu incelemeden yola çıkarak özel yetenekli öğrenciler için çocuk edebiyatı dergisi çıkarılmaya karar verilmiştir. Yılda bir defa çıkarılması planlanan dergi için ISSN alınmış ve dergi, ulusal ve uluslararası indekslerde taranır hâle gelmiştir. Daha sonra danışman öğretmen rehberliğinde beş, altı, yedi ve sekizinci sınıflardan yazı kadrosu oluşturulmuştur. Yazı kadrosu dergi ismi için odak grup görüşmesinde ön plana çıkan isimleri Google Form aracılığı ile kurumdaki tüm ortaokul öğrencilerine sormuş ve en çok oyu alan isim olan *Edebi Tayfa* dergi ismi olarak kararlaştırılmıştır. Yazı kadrosu yapılan toplantılarda derginin bir dosya konusu olması gereği vurgulamış ve dergi özel sayılar hâlinde çıkarılmaya karar verilmiştir. Oluşturulan yazı kadrosu ile belirlenen eserler okunmuş, doküman incelemesine tabi tutulmuş ve belirli aralıklarla yapılan birebir görüşmelerle yazılar hazırlanmaya başlamıştır.

Derginin ilk sayısının dosya konusu için derginin çıkarıldığı kurumdaki öğrenci guruplarıyla yapılan birebir görüşmelerde Şermin Yaşar ismi öne çıkmıştır. Derginin bir dosya konusuyla çıkmasının sebebi ortaokul öğrencilerinin dosya konusu yazarın eserlerini daha ayrıntılı okuyabilecekleri ve bir konuyu derinlemesine okumanın öğrencilerin düşünce ufuklarını geliştireceği fikridir.

Yazı kadrosuyla öncelikle Şermin Yaşar'ın eserleri okunmuş ve daha sonra bu eserlerden yola çıkarak yazılacak yazıların türleri ve konuları belirlenmiştir. Daha sonra Şermin Yaşar ile Zoom platformu üzerinden çevrim içi bir görüşme ayarlanmış ve kurumdaki diğer öğrencilerin de katılımıyla yazarın yazı macerası ve çocuklar üzerine bir söyleşi yapılmıştır. Yazı kadrosunun hazırladığı röportaj soruları elektronik posta yoluyla Şermin Yaşar'a ulaştırılmış ve yazar tarafından yazılı olarak cevaplanan röportaj soruları da dergi için hazırlanmıştır. Yazı kadrosu yazarın biyografisini, çocuklar için yazdığı eserleri araştırarak bir metin bütünlüğü içinde dergiye aktarmıştır.

Derginin ikinci sayısı için de 2022-2023 eğitim öğretim yılında Atakum Bilim ve Sanat Merkezinde eğitim gören ortaokul öğrencileri ile yazı kadrosu oluşturulmuş, odak grup görüşmeleri her sınıf düzeyini temsil eden beş öğrenci ile yapılmış ve görüşme sonucu bir rapor hâlinde öğrencilere sunulmuştur. Bu sayı için "Uzay Edebiyatı" dosya konusu olarak seçilmiştir. Özel yetenekli öğrencilerin uzay ve ötesine dair merak ve ilgilerinden hareketle hazırlanan bu sayıda öğrencilerin uzayla ilgili hikâyelerine, şiirlerine, resimlerine ve değerlendirme yazılarına yer verilmiştir. Okuma ve yazma süreci bu sayı için de altı ay sürmüştür.

BULGU VE YORUMLAR

Derginin birinci sayısı için belirlenen dosya konusu "Şermin Yaşar"ın eserleriyle ilgili yazılar hazırlanmıştır. Yazarın *Dedemin Bakkalı* (2021) kitabı hakkında "Dedemin Bakkalı'nın Haylaz Çırağı", "Ahilikten Dedemin Bakkalı Çırağa", "Süpermarketlere Karşı İyi ki Dedemin Bakkalı Var", "Dedemin Bakkalı Çıracı Kitabında Yetişkinlerle İletişimde Dikkat Edilmesi Gerekenler Listesi" *Abartma Tozu* (2019) kitabı hakkında; "Abartma Tozu'nda Abartılan Durumlar" *Babaannem Geri Döndü* (2021) kitabı hakkında; "Hasibe Hesaboğlu'nun Hesapsızlıkları" *Oh Ne Âlâ Memleket* (2021) kitabı hakkında; "Oh Ne Âlâ Memleket'te Öğrenci-Okul Gerilimi" çocuk romanları hakkında; "Şermin Yaşar'ın Çocuk Romanlarında Yetişkin Çocuk Çatışması" *Kuş Masalları* (2018) kitabı hakkında; "Kuş Masalları'ndan Bilgece Sözler" isimli kitap inceleme yazıları ve "Niçin Şermin Yaşar Okuyorum", "Şermin Yaşar'a Mektup Var" başlıkları altında deneme ve mektup türünde yazılar kaleme alınmıştır. Bu yazılar ortaokul öğrencilerinin eleştirmen gözüyle yazarın eserlerini değerlendirdiği yazılardır. Ayrıca yazarın *Dedemin Bakkalı* (2021) kitabından hareketle yapılan "Hayali Kimlik Kartı", "Gerçek-Hayal Zaman Çizelgesi", "Kendi Şifreleme Tekniğim", "Dedemin Bakkalı Çengel Bulmaca" isimli etkinlikler de dergiye aktarılmıştır.

Altı aylık bir okuma, saha araştırması ve yazma çalışmasından sonra ortaokul öğrencilerinden oluşan yazarların Şermin Yaşar üzerine yazdıkları yazılar dergi için hazırlanmıştır. Dergi kapağı için yazı kadrosunda bulunan öğrencilerden birisi yazarın portresini kâğıt üzerine kuru boya tekniği ile resmetmiştir. Dergi teknoloji ve tasarım öğretmenlerinin yönlendirmesiyle düzenlenmiş, basıma hazır hâle getirilmiş ve Haziran 2022 de basılmıştır. Derginin basılmış hâli Şermin Yaşar tarafından 4.07.2022 tarihinde sosyal medya hesabı Instagram platformundan paylaşılmış ve derginin görünürlüğü artmıştır. Dergi okulun her türlü faaliyetinde stant açılarak tanıtılmıştır.

Derginin ikinci sayısı için belirlenen dosya konusu “uzay edebiyatı” ile ilgili yazılar hazırlanmıştır. *Küçük Prens* (2016), *Ay’a Yolculuk* (2011), *Charlie’nin Büyük Cam Asansörü* (2015) ve *Ben Robot* (2016) kitapları öğrenciler tarafından okunup haklarında değerlendirme yazıları yazılmıştır. Bu yazılar: “Küçük Prens’ten Kalbinize Değen Sözler”, “Ben, Robot Kitabıyla Robotların Dünyasına Yolculuk”, “Jules Verne’nin Ay’a Yolculuk Kitabı Bize Ne Söyler”, “Charlie’nin Çılgın Cam Asansörü”dür. Kurum öğretmenleri de bu sayıya yazılarıyla öğrencilere eşlik etmiştir. Bu yazılar: “Andy Weir’in Marslı Kitabı Üzerine Birkaç Söz”, “Bir Baba-Kız Filmi Yıldızlararası”, “Uzayları Yakın Eden Akıllı Cihaz”dır. Öğrenciler; “Uzay Minyoralarının Parıltısı”, “Zentunarya”, “Bir Garip Uzay Rüyası”, “Martılar ve Kız”, “Jüpiter’deki Elmas Yağmuru” “Uzaylının Ses Kaydı”, “Yolculuk”, “Uzay Hayalinin Peşinde” isimli öyküleri; “Uzay Evim” isimli şiir ve “Uzay Gazetesi” isimli hayali bir gezegende çıkan gazete olmak üzere kurgu yazılarla dergide yer almışlardır. Kurumda yapılan uzay ile ilgili çalışmaları da “Modellerle Üç Boyutlu Evrene Yolculuk”, “Bir Roket Macerası” yazıları ile dergide yer almıştır.

Bu bağlamda uzay temalı hikâyeler, şiirler, filmler ve etkinlikler dergide yerini almıştır. Bu sayının kapağı da yedinci sınıf öğrencisi tarafından akrilik boya tekniği ile hazırlanmıştır. Ayrıca kurumda resim alanından tanılı öğrenciler her bir yazı için dergiye uzay temalı resimler yapmışlardır. Hazırlanan resimlerde Türkiye’nin ilk uzay yolculuğuna da dikkat çekilmiştir. Derginin bu sayısı da basıma hazır hâle getirilmiştir. Dergi şu anda matbaada basım aşamasındadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma ile

1. Öğrenci merkezli yayıncılık deneyimi ortaokul seviyesindeki özel yetenekli öğrenciler tarafından deneyimlenmiştir.
2. Özel yetenekli öğrenciler eleştirel/yaratıcı okuma becerileri ile okudukları kitaplardan hareketle sorular sorup hipotezler ortaya atabilmişler ve sonunda da bir yargıya varabildikleri metinler ortaya koyabilmişlerdir.
3. Öğrenciler özel sayılar sebebiyle bir konuda derinlemesine okumayı ve okuduklarını değerlendirmeyi öğrenmişlerdir.
4. Öğrenciler öğretici yazılar ve edebî yazılar hakkında farkındalık kazanmıştır.
5. Yazma korkusu olan öğrenciler bu korkularını yenmiş ve yazma cesareti kazanmıştır.
6. Özel yetenekli öğrenciler kapasitelerini gösterebilecekleri yayıncılık deneyimi ile tanışmış ve bu konuda farkındalık kazanmışlardır.

Dergi, Türkiye genelindeki BİLSEM’lerde yaygınlaştırılarak daha geniş bir öğrenci kitlesine ulaştırılabilir. Derginin ilkokul ve lise sayıları da çıkartılabilir. BİLSEM öğrencilerinin yazılarının yayınlandığı ortak bir platform oluşturulabilir.

KAYNAKÇA

- Akça, H. (2017). Üstün yetenekli çocuklarda yaratıcı yazma eğitimi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(1), 377-393.
- Asimov, I. (2016). *Ben robot*. İthaki Yayınları.
- Aytan, N. (2016). Eğitimde yaratıcı okuma. *Millî Eğitim Dergisi*, 209.
- Dahl, R. (2015). *Charlie'nin büyük cam asansörü*. Can Yayınları.
- Eco, U. (1995). *Anlatı ormanlarında altı gezinti*. Can Yayınları.
- Exupéry, A. (2016). *Küçük prens*. Can Yayınları.
- Ogurlu, Ü. (2014). Üstün zekâli ve yetenekli öğrencilerin okuma ilgisi, tutumu ve eleştirel okuma becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(2) 29-41.
- Özcan, B., Kontaş, H. ve Polat, M. (2020). Özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı yazma beceri düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(3), 1262-1272.
- Özdemir, E. (2002). Eleştirel okuma. Bilgi Yayınevi.
- Yaşar, Ş. (2018). *Cingo*. Doğan Egmont Yayınları.
- Yaşar, Ş. (2018). *Kuş masalları*. Doğan Egmont Yayınları.
- Yaşar, Ş. (2019). *Abartma tozu*. Taze Kitap Yayınları.
- Yaşar, Ş. (2021). *Oh ne âlâ memleket*. Doğan Egmont Yayınları.
- Yaşar, Ş. (2021). *Dedemin bakkalı*. Taze Kitap Yayınları.
- Yaşar, Ş. (2021). *Dedemin bakkalı çırak*. Taze Kitap Yayınları.
- Yaşar, Ş. (2021). *Babaannem geri döndü*. Taze Kitap Yayınları.
- Verne, J. (2011), *Ay'a yolculuk*. Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Weir, A. (2015). *Marslı*. İthaki Yayınları.
- https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/07031350_bilsem_yonergesi.pdf
- https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_pisa_2018_turkiye_on_raporu.pdf
- https://pisa.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/26105818_PISA_2022_TanYtYm_KitapcYYY.pdf
- <https://www.meb.gov.tr/mebin-arastirma-sonuclari-turkce-dersi-ile-ilgili-alinan-onlemlerin-ge-rekliilik-oldugunu-ortaya-koydu/haber/31241/tr>
- <https://www.trthaber.com/haber/egitim/meb-turkcede-sinif-gecme-notunun-neden-70e-cika-rildigini-acikladi-804719.html>
- <https://www.meb.gov.tr/meb-egitimin-tum-kademelerinde-dilimizin-zenginlikleri-projesini-bas-latti/haber/31417/tr>

SÖZCÜĞÜM YEŞİLÇAM'DAN

Erol UZUN, Rize/Rize Sosyal Bilimler Lisesi



ÖZET

Lise çağına gelmiş ve ana dili Türkçe olan öğrencilerin sözcük dağarcığının kısıtlı olması birçok sorunu da beraberinde getirmektedir. Derdini 300-400 kelime ile anlatan, birçok farklı duyguyu kelime kıtlığı nedeniyle aynı sözcükle karşılayan ya da çeşitli emojiyle duygularını ifade etmeye çalışan bir kitle yetişmektedir. Bu kitle, meramını ve duygularını eksiksiz bir şekilde ifade edecek kelime çeşitliliğine ve zenginliğine sahip olmadığı için lise çağında önemli iletişim sorunları yaşayabilmektedir. Ayrıca bu kısıtlılık öğrencileri anlamlarını bilmedikleri kelimelerin geçtiği kaynaklarımızdan uzaklaştırmakta hatta onlara yabancılaştırmaktadır. Çalışma kapsamında eylem araştırması yöntemi kullanılmış ön test ve son test tekniğinden yararlanılmıştır. Bu bağlamda Rize Sosyal Bilimler Lisesinde öğrenim gören 11-A ve 11-B sınıflarındaki 60 öğrenci seçilmiştir. 11-A sınıfındaki 30 öğrenci kontrol grubu, 11-B sınıfındaki diğer 30 öğrenci ise deney grubu olarak belirlenmiştir. Önce Ahmet Hamdi Tanpınar, Attila İlhan, Peyami Safa, Reşat Nuri Güntekin, Faruk Nafiz Çamlıbel, Refik Halit Karay Ömer Seyfettin gibi yazar ve şairlerin kitaplarında geçen ama lise çağındaki öğrenciler tarafından anlamları pek bilinmeyen ve kullanılmayan dilimize ait çok sayıda sözcük (hicran, matem, itimat, yekpare, hemdert gibi) belirlenmiştir. Proje yıl boyunca hem deney hem de kontrol grubunda titizlikle uygulanmıştır. Yıl sonunda yapılan son testte bu kelimelerin anlamlarının bilinirlik düzeyinin deney grubunda belirgin şekilde arttığı ve birçok kelimenin de yazı ve konuşma etkinliklerinde kullanıldığı tespit edilmiştir. İlk yazı çalışmaları ile son yazı çalışmaları karşılaştırılarak bu kelimelerin kullanımının giderek arttığı gözlenmiştir. Sonuç olarak bu proje dilimizdeki kelimelerin öğrencilerimize öğretilmesi konusunda önemli bir fayda sağlamıştır.

Anahtar Kelimeler: Kelimelerimiz, söz varlığı, Türkçe, ana dilim.

GİRİŞ

İnsanoğlu, yüzyıllar boyu yaşamın soyut yanını yenerek hissettiklerini, düşündüklerini ve hatta düşlediklerini gelecek kuşaklara aktarmanın bir yolunu aramıştır. Önceleri resmederek kayda geçtiği bilgileri geleceğe aktarmak için bambaşka bir yola ihtiyaç duymuştur. Asırlar boyu süren bu ihtiyacı "söz" ile karşılamış, yazıya geçirirken de canlı birer varlık olan kelimeleri (Safa, 1993) kullanmıştır. Böylece insanın varlık dünyasını yansıtan, kültürüne dair bütün değerleri bünyesinde barındıran "dil" ortaya çıkmıştır. Bu anlamda dil; insanlığın tüm benliğini, birikimlerini, hayal ettiklerini yüklediği canlı bir varlık ve ayna olarak tanımlanır.

Duygu ve düşüncelerimizi, korkularımızı, zaferlerimizi, beklentilerimizi ve hatta acılarımızı dil sayesinde diğer insanlara ve gelecek kuşaklara aktarabilmekte; dil sayesinde birbirimizi anlayıp sorunlarımıza çözüm üretebilmekteyiz. Dili kullanarak yalnız bizden önceki toplumlarla değil, bizden sonrakilerle de çelikten bir bağ kurabilme imkânı edinmekteyiz. Bu itibarla dil, zaman ve mekân engellerini aşarak ruhlar arasında bir birlik kurar; insanlar arasında duygu ve düşünce ortaklığını geliştirir. Ancak günümüzde lise düzeyine gelmiş ve ana dili Türkçe olan öğrencilerin sözcük dağarcığının kısıtlı olması birçok sorunu da beraberinde getirmektedir. Derdini 300-400 kelime ile anlatan, birçok farklı duyguyu kelime kıtlığı nedeniyle aynı sözcükle karşılayan ya da çeşitli emoji-

lerle duygularını ifade etmeye çalışan bir kitle yetişmektedir. Bu kitle, meramını ve duygularını eksiksiz bir şekilde ifade edecek kelime çeşitliliğine ve zenginliğine sahip olmadığı için lise çağında önemli iletişim sorunları yaşanabilmektedir. Ayrıca bu kısıtlılık öğrencileri anlamlarını bilmedikleri kelimelerin geçtiği kaynaklarımızdan uzaklaştırmakta hatta onlara yabancılaştırmaktadır. Böyle olduğu için öğrencilerin sözcük dağarcığını zenginleştirmek ve bu anlamda teknolojinin sağladığı imkânları kullanıp birçok duyu alanına seslenen içeriklerden faydalanmak için bu proje gerçekleştirildi. Böylece gittikçe kendi kaynaklarına bile yabancılaşan bir kitleyi yeniden değerleriyle buluşturmak ve aradaki dil mesafesini azaltmak hedeflenmiştir.

YÖNTEM

Çalışma kapsamında eylem araştırması yöntemi kullanılmış ön test ve son test tekniğinden yararlanılmıştır. Bu bağlamda Rize Sosyal Bilimler Lisesinde öğrenim gören 11-A ve 11-B sınıflarındaki 60 öğrenci seçilmiştir. 11-A sınıfındaki 30 öğrenci kontrol grubu, 11-B sınıfındaki diğer 30 öğrenci ise deney grubu olarak belirlenmiştir. Önce Ahmet Hamdi Tanpınar, Attila İlhan, Peyami Safa, Reşat Nuri Güntekin, Faruk Nafiz Çamlıbel, Refik Halit Karay Ömer Seyfettin gibi yazar ve şairlerin kitaplarında geçen ama lise çağındaki öğrenciler tarafından anlamları pek bilinmeyen ve kullanılmayan dilimize ait çok sayıda sözcük (hicran, matem, itimat, yekpare, hemdert gibi) belirlendi. Bu kelimelerden bazılarının geçtiği ortalama 40 saniye uzunluğunda Yeşilçam filmlerinden replik videoları kesilerek (her bir sözcük için ayrı) deney grubunun akıllı tahtasına yüklendi. Yapılan eylem öncesi testte belirlenen kelimelerin anlamlarının bilinme oranının kontrol grubu ile deney grubunda çok yakın olduğu tespit edildi. Deney grubundaki öğrencilere her hafta, Türk dili ve edebiyatı dersinin başlangıcında (hafta içi 2 ayrı gün) öğretmen tarafından bu videolardan biri izletildi. Böylece öğrenciler o kelimenin belli bir bağlam içinde kullanımını filmdeki replikte gördü. Sonra öğretmen buradaki kelimenin anlamını öğrencilerin bu proje için tuttuğu kelime defterine not ettirdi ve videoyu tekrar izletti. Böylece deney grubundaki öğrenciler anlamlarını pek bilmedikleri, kullanmadıkları her hafta iki kelimeyle ve onun kullanımı ile karşılaştı. Projenin yürütüldüğü 6 aylık süre zarfında deney grubundaki öğrencilerin her birine yazı çalışmaları ve toplum önünde hazırlıklı konuşma etkinlikleri yapıldı. Yıl sonunda yapılan son testte bu kelimelerin anlamlarının bilinirlik düzeyinin belirgin şekilde arttığı ve birçok kelimenin de yazı ve konuşma etkinliklerinde kullanıldığı tespit edildi. İlk yazı çalışmaları ile son yazı çalışmaları karşılaştırılarak bu kelimelerin kullanımının giderek arttığı gözlemlendi.

BULGU VE YORUMLAR

Ek 1

Anket

Aşağıda verilen kelimelerin anlamlarını biliyorsanız evet, bilmiyorsanız hayır kutucuğunu işaretleyiniz.

KELİME	EVET	HAYIR	KELİME	EVET	HAYIR
1. Hicran			21. Efkâr		
2. Matem			22. Tarumar		
3. Tebessüm			23. Vuslat		
4. Girift			24. Meftun		
5. İtimat			25. Diğerkâm		
6. Yekpare			26. Zevahir		
7. Hemdert			27. Ehvenişer		
8. İnziva			28. Meyus		
9. Münzevi			29. Sirayet		
10. Sergüzeşt			30. Canhıraş		
11. Nazenin			31. Payidar		
12. Asude			32. Mutabık		
13. Letafet			33. Feveran		
14. Tahayyül			34. Keder		
15. Müteessir			35. Elem		
16. Sükun			36. Münasip		
17. Mesut			37. İstirap		
18. Hakikat			38. Nadide		
19. Müspet			39. Malum		
20. Telkin			40. Hazin		

Ön Test Puanları

Grup	Kelime Sayısı	Katılımcı Sayısı	Bilinme Oranı
Deney Grubu	40	30	%20
Kontrol Grubu	40	30	%22

Yukarıda EK 1'de klasik eserlerimizde geçen kelimelerin yer aldığı anket hem deney grubuna hem kontrol grubuna uygulanmış ve yukarıdaki ön test puanları ve kelimelerin bilinme oranları ortaya çıkmıştır. Çıkan sonuç gruplar için proje öncesinde birbirine çok yakındır.

Son Test Puanları

Grup	Kelime Sayısı	Katılımcı Sayısı	Bilinme Oranı
Deney Grubu	40	30	%60
Kontrol Grubu	40	30	%22

Proje 6 ay uygulandıktan sonra EK 1'deki ankette sorgulanan kelimelerin bilinirlik düzeyinin yükseldiği gerek yazı gerekse konuşma etkinliklerinde deney grubundaki öğrencilerin bu kelimeleri kullandığı tespit edilmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

İnsanoğlu, gözünü kendisini çepeçevre saran bir dil içinde açar. Bu onun ana dilidir O dilin kelimeleriyle düşünmeye, hayat felsefesini oluşturmaya başlar. Bu anlamda dil bireye toplumun bağışladığı en güzel yurttur. Dil tarihtir, coğrafyadır, tüm değerlerin yaşandığı alandır. Duyarlığımızı, düşüncelerimizi, yaratıcılığımızı besleyen en bereketli topraktır. Geçmiş, geleceği, sonsuz kucaklayan bir dünyadır. İşte bu dünyanın renkleri durumundaki kelimelerimiz sahip çıkmamız gereken değerlerimizdir. Bu amaçla uyguladığımız bu projeye göre yapılan eylem öncesi testte belirlenen kelimelerin seçilen 60 öğrenci arasında anlamlarının bilinme oranının ortalama %20 olduğu tespit edildi. Projenin uygulanmasının ardından yapılan son testte bu kelimelerin anlamlarının bilinirlik düzeyinin deney grubunda %60'a çıktığı ve birçok kelimenin de yazı ve konuşma etkinliklerinde kullanıldığı tespit edildi. İlk yazı çalışmaları ile son yazı çalışmaları karşılaştırılarak bu kelimelerin kullanımının giderek arttığı gözlemlendi. Sonuç olarak bu proje dilimizdeki kelimelerin öğrencilerimize öğretilmesi konusunda önemli bir fayda sağladı.

Bu itibarla eğitim öğretimde her sınıf düzeyinde farklı olmak üzere öğrencilerin anlamını bilmesi ve kullanması beklenen kelimeler belirlenmelidir. Bu kelimelerin geçtiği sanatsal film replikleri, çizgi film kesitleri, videolar ve seslendirmeler yoluyla öğrencilerin bu kelimelerle karşılaşması, anlamını duyumsaması, nasıl kullanıldığını görmesi ve sonra o kelimeleri yazı çalışmalarında ve konuşmada kullanması sağlanabilir. Böylece öğrencilerin diline olan bağlılığı ve saygısı artacak, kendini ifade etme gücü gelişecek, meramını anlatmak için çeşitli emoji'lere, ortak figürlere ihtiyaç duymayacaktır. Aynı zamanda teknoloji sınıf içinde ana dili öğreniminde bir fırsata dönüştürülmüş olacaktır.

KAYNAKÇA

- Doğan, A. (2022). *Anadilimiz söz denizinde*. Bilgi Yayınevi.
- Doğan, A. (2004). *Dilbilim ve Türkçe yazıları*. Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- Doğan, A. (2008). *Türkçenin gücü*. Bilgi Yayınevi.
- Doğan, A. (2007). *Türkçenin bağımsızlık savaşı*. Bilgi Yayınevi.
- Doğan, A. (2008). *Türkçeye yansıyan Türk kültürü*. Bilgi Yayınevi.
- Aksoy Ö. (2008). *Dil yanlışları*. İnkılap Yayınevi.
- Alpay, N. (2007). *Dilimiz dillerimiz*. Metis Yayınevi.
- Başaran, M. (2006). *Dilim dilim ana dilim*. Türk Dili Dergisi Yayınları.
- Banarlı, N. S. (2006). *Türkçenin sırları*. Kubbealtı Yayınları.
- Ergin, M. (1989). *Türk dilbilgisi*. Bayrak Yayınları.
- Gültekin, M. B. (1983). *Türkçe'nin dünü ve yarını*. Kaynak Kitaplar.
- Gültaş, A. (2009). *Kelimelerle barışık yaşamak*. Akademik Kitaplar.
- Kaplan, M. (2012). *Kültür ve dil*. Dergâh Yayınları.
- Kayaalp, İ. (2002). *İletişimde insan dili*. Bilge Kültür Sanat Yayınları.
- Kudret, C. (2006). *Dillerin gizli dünyası*. Merkez Kitaplar.

- Hacıeminoğlu, N. (2006), *Türkçe'nin karanlık günleri*. Türk Edebiyatı Vakfı Yayınları.
- Safa, P. (1990). *Osmanlıca-Türkçe-uydurmaca*. Ötüken Yayınları.
- Su, H. (2004). *Düşünce ve dil*. Hece Yayınları.
- Özdemir, E. (2000). *Erdemin başı dil*. Bilgi Yayınevi.
- Özkan, M. (2009). *İnsan, iletişim ve dil*. Akademik Kitaplar.
- TDK (2015). *Genel açıklamalı sözlük*. TDK Yayınları.
- Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*/Ocak 2011, 709.
- Türk Dili Dergisi*. Dil öğretim özel sayısı. Temmuz-Ağustos 1983/Sayı: 379-380.



Bu sayfa boş bırakılmıştır.

TÜMLEŞİK DİL BECERİLERİ YAKLAŞIMINA DAYALI ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ TASARIMI



Doç. Dr. Fatih Mehmet CİĞERCI, Şanlıurfa/Harran Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mesut YILDIRIM, Şanlıurfa/Harran Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Cengiz KESİK, Şanlıurfa/Harran Üniversitesi
Öğr. Gör. Mehmet Nuri ÖĞÜT, Manisa/Manisa Celal Bayar Üniversitesi

ÖZET

Temel amacı ilkokullarda 4. sınıf Türkçe derslerinin, Tümlleşik Dil Becerileri Yaklaşımına dayalı zenginleştirilmiş öğrenme öğretme süreci tasarlamak, uygulamak ve geliştirmek olan bu proje; 1) Tümlleşik dil becerileri yaklaşımına dayalı zenginleştirilmiş öğrenme öğretme sürecinin tasarlanması, 2) ilkokul öğretmenlerine yönelik tümlleşik dil becerileri yaklaşımına dayalı öğrenme öğretme sürecini açıklayan kılavuzlar hazırlanması, 3) ilkokul öğretmenlerinin hazırlanan içerikleri paylaşabilecekleri ve süreci takip edebilecekleri mobil uygulama ve web platformu tasarlanması, 4) ilkokul öğretmenlerine tümlleşik dil becerileri yaklaşımına dayalı öğrenme öğretme sürecini derslerinde nasıl uygulayabileceklerine ilişkin eğitimler verilmesi, 5) tümlleşik dil becerileri yaklaşımına dayalı öğrenme öğretme sürecinin öğretime uyarlanması ve 6) öğrenme öğretme sürecinin sürekli izleme, düzeltme ve geliştirme faaliyetleri ile desteklenmesi amacıyla planlanmıştır. Bu proje, temel bir problemin çözümü için gerekli faaliyetlerin planlanarak uygulamaya konulması, sürekli izlenmesi ve geliştirilmesi süreçlerini içeren bir eylem araştırması temelinde tasarlanmıştır. Projenin örneklem seçiminde iki örneklem yöntemi iç içe kullanılacak ve ilk olarak küme örneklem yöntemine başvurulacaktır. Proje kapsamında sürekli iyileştirme faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi için dinamik bir veri toplama süreci planlanmaktadır. Bu kapsamda proje süresince nicel ve nitel veri toplama yöntemlerinden çok yönlü olarak yararlanılacaktır. Projeye hazırlık aşamasında ilkokul dördüncü sınıflarda mevcut Türkçe öğretim sürecinin ortaya konması ve Türkçe öğretiminde tümlleşik dil becerileri yaklaşımına dayalı zenginleştirilmiş öğrenme öğretme sürecine yönelik ihtiyaçların belirlenmesi bağlamında ilkokul 4. sınıf öğretmenleri ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Proje sonunda tümlleşik dil becerilerine dayalı zenginleştirilmiş öğrenme öğretme sürecinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan temel dil becerileri ile bilişsel becerilerin gelişiminde nasıl ve ne yönde etki ettiği belirlenecektir. Ayrıca projenin öğretmenlerin mesleki gelişimine ve dil öğretim becerilerine de katkı sağlaması, öğrenme öğretme süreçlerini daha verimli ve etkili organize etmelerine destek olması, gerek öğretmenlerin gerek öğrencilerin Türkçe dersine yönelik olumlu tutumlar geliştireceklerine de olanak sağlaması umulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Dil becerileri, tümlleşik dil becerileri yaklaşımı, göreve dayalı dil öğretimi, Türkçe dersi.

GİRİŞ

Çağdaş kuram ve yaklaşımlar çerçevesinde 2004 yılından 2019 yılına kadar hazırlanmış olan Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Türkçe öğretiminde hedefleri dil, iletişim, becerileri, sosyal beceriler, öğrenme ve zihinsel özgürlük becerilerini geliştirme olarak açıklanmış, yeni öğrenme alanları, beceriler, modeller, yöntemler, teknikler, değerlendirmeler bu doğrultuda belirlenmiş ve temel dil

beceri alanlarının önemi üzerinde durulmuştur (Güneş, 2009). Diğer taraftan Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) öğrencilerin;

- bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin,
- basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin,
- okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirme ve sorgulama becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini ifade ederek Türkçe dersinin iletişimsel becerilerin yanı sıra bilişsel becerilere yönelik hedeflerinin de bulunduğunun altını çizmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanan Türkiye’de ve Dünyada Türkçenin Öğretimi Çalıştayı Sonuç Raporu (MEB, 2022)’nda ana dili öğretiminin üst düzey zihinsel becerilerin gelişimine doğrudan etki ettiğini, ana dili dersinin hayat boyu öğrenme sürecinin önemli araçlarından biri ve de diğer tüm derslerin mihenk taşı olduğunu ve bu dersin bilimsel bir çerçevede etkili ve verimli bir şekilde yürütülmesi gerektiğini vurgulamıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019)’nda altı çizilen bir diğer husus da alımlama becerileri (dinleme/izleme ve okuma) ve üretim (konuşma ve yazma) becerilerinin gelişiminde birbirlerini tamamlayıcı yani bütüncül bir anlayışın olması gerektiğidir. Benzer şekilde bu vurgu, dil beceri alanları ile dilin diğer öğelerini (sözcük, dil bilgisi) öğrenme öğretme sürecinde birleştiren, İletişimsel Dil Öğretimi’nden doğan Tümlleşik Dil Becerileri yaklaşımının anlayışını yansıtmaktadır. Dil kullanımının söylem biçiminde ve belirli sosyal bağlamlarda bütünsel olarak gerçekleştiğini öne süren Widdowson (1978) Ayrılmış Beceri yaklaşımının (Segregated Skills Approach) aksine dili yetkin bir şekilde kullanmak için alımlama ve üretim becerilerini geliştirmesi gerektiğini ve bunun ancak dört dil becerisini etkileşimli ve tümlleşik bir şekilde öğrenerek mümkün olabileceğini savunmuştur. Araştırmacılar tarafından altı çizilen diğer bir husus ise bir beceri diğerini çeşitli şekillerde güçlendireceği için birbirlerinden ayırlamayacağıdır (Akram ve Malik, 2010; Harmer, 2007; Hinkel, 2010; Pardede, 2020; Tajzad ve Namaghi, 2014). Bu yüzden bir ifade ve beceri dersi olarak nitelendirilen Türkçe derslerinde uygulanacak yöntem ve teknikler ile yapılacak etkinliklerde öğrencilerin dört dil becerilerini bütüncül bir şekilde kullanmaları sağlanmalıdır.

Tümlleşik yaklaşım temel olarak içerik tabanlı dil öğretimi ve göreve dayalı dil öğretimi olarak iki şekilde uygulanmaktadır. İçerik tabanlı dil öğretiminde öğrenciler; eğitim, fizik, kültür veya bilim gibi belli disiplinlere odaklanarak çeşitli etkinliklerle dil becerilerini geliştirirler. Temel amaç öğrencilerin hedef dilde iletişimsel yeterliliğini geliştirmektir ve ikincil amaç öğrencilerin öğrenilen konuların içerik bilgisine hâkim olmalarıdır. İçeriğe Dayalı Dil Öğretimi; Temaya Dayalı Dil Öğretimi Modeli, Yardımcı Dil Öğretimi Modeli ve Korunaklı Dil Öğretim Modeli olarak üç model içerir (Oxford, 2001). Temaya Dayalı Model dil becerilerinin öğrenci açısından ilgi çekici olmasını sağlamak için özenle seçilmiş ve özellikle konu hakkında iletişimde öğrencilerin dil becerilerini kullanabilecekleri bir temanın veya konunun incelenmesiyle bağlantılıdır. Temalar dil kullanımında bağlam görevi görür. Öğrenme öğretme sürecinde dil becerileri ortak bir temada yoğunlaşır ve tema iki veya daha fazla dil becerisinin kullanımını sağlayacak nitelikte olur (Brown, 2001).

Göreve dayalı dil öğretimi ise uygulama, paylaşım ve görev süreçlerinden oluşur. Model, iletişimsel dil öğretim yöntemi ile yapılandırmacı öğrenme kuramından ortaya çıkmıştır (Jeon ve Hahn, 2006). Bu yönüyle model, Türkçe Öğretim Programı’nın dayandığı temel felsefeyle uyumludur. Öğrenciler hedef dilde iletişimsel görevlere katılırlar. İletişimsel görevler biçimden ziyade anlama dikkat çeken dilde kavramayı, üretmeyi, bilgiyi kullanmayı veya etkileşime girmeyi gerektiren faaliyetlerdir (Nunan, 1989). Bir problemi çözmek, bir görevi tamamlamak veya bir proje oluşturmak için çift veya grup hâlinde çalışmak gibi görevlerle öğrencilerin iletişimsel yeterliliklerinin

geliştirilmesi amaçlanır. Öğrenciler bir şiiri eleştirmek, kısa bir hikâyeyi analiz etmek, bir oyundan sahneler canlandırmak vb. görevleri gerçekleştirebilmek için birbirleriyle iş birliği yaparlar. Görevleri yaparken hedef dilde iletişim kurmaları gerekir ve böylelikle görevler, anlamlı iletişimi kolaylaştırmak için iki veya daha fazla dil becerisini bir araya getirmeye yardımcı olur. Göreve Dayalı Dil Öğretim yönteminin diğer dil öğretim yöntemlerine göre avantajlarını Yorulmaz (2009) şu şekilde listelemiştir:

- Bu yöntem, dil bilgisel yapıları ve anlamsal bileşenleri kapsamlı bir şekilde bütüncül olarak ele alır ve anlam odaklıdır.
- Görevler amaç değil, dil öğrenmek için birer araçtır ve bu, iletişimsel yaklaşımın bir yansımasıdır.
- Öğrenci merkezlidir.
- Dört dil becerisinin ayrı ayrı ilerlemesini sağlayacak görevler aracılığıyla değil, her dil becerisinin birbirini destekleyerek ilerlemesini sağlar.

Yaylı (2006) göreve dayalı dil öğretiminde görevin belirlenmesi ile başlayan ilk aşamadan son aşamasına kadar öğretmen faktörünün ve rehberliğinin önemi üzerinde durmuş ve bu sayede göreve dayalı yaklaşımla öğrencilerde deneyime bağlı kalıcı öğrenmeler oluştuğunu aktarmıştır.

Alan yazınına, Türkçe öğretimine yönelik yapılan çalışmaların çoğunlukla dil becerilerini ayrı ayrı incelendiğini ve sınıf ortamlarında bazı dil becerilerinin göz ardı edildiğini veya yeterli önem verilmediğini göstermektedir. Bunun yanı sıra, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından dokuz ana başlıkta belirlenen 21. yüzyıl yeterlikleri kapsamında “ana dilde iletişim” başlığı altında öğrencilerin duygu, düşünce ve fikirlerini sözlü ve yazılı olarak ifade etme, dil becerilerini olumlu uygulama becerilerinin yer alması (MEB, 2017); bilimsel çalışmalarda ve özellikle Türkiye’de ve Dünya’da Türkçenin Öğretimi Çalıştayı Sonuç Raporu’nda vurgulanan, öğrenme öğretme süreçlerinin ve içeriklerin farklı yöntem ve tekniklerle oluşturulmuş etkinlik yapısı içermesi ve bu yapının bilimsel bir çerçeveye dayalı olarak hazırlanması vurgusunun ön plana çıkmasıdır. Ayrıca yine aynı raporda öğretmenlere beceri temelli dil eğitimi, metin seçimi ile beceri temelli ölçme ve değerlendirme hakkında hizmet içi eğitimler verilmesi önerilerinin öne çıkması gibi hususlar, temel amacı ilkokullarda 4. sınıf Türkçe derslerinin, Tümüleşik Dil Becerileri Yaklaşımına dayalı zenginleştirilmiş öğrenme öğretme süreci tasarlamak, uygulamak ve geliştirmek olan bu projenin ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Bu proje, ülkemizde oldukça sınırlı sayıda çalışmaya konu olan ve yabancı dil öğretiminde sıklıkla kullanılan bir yöntem olan Tümüleşik Dil Becerileri yaklaşımına dayalıdır. Projede Tümüleşik Dil Becerileri yaklaşımına dayalı modellerden biri olan Göreve Dayalı Öğretim Modeli kullanılacaktır. Model, iletişimsel dil öğretim yöntemi ile yapılandırmacı öğrenme kuramından ortaya çıktığı ve Türkçe Öğretim Programı’nın dayandığı temel felsefeyle uyumlu olması nedeniyle tercih edilmiştir. Tümüleşik Dil Becerileri yaklaşımına dayalı olarak dört dil becerisi için tasarlanacak öğrenme öğretme sürecinde öğrencilerin dinleme ve okuma metinlerine eleştirel bakış açıları geliştirmeleri, empati kurmaları, metinler arası ilişki kurarak yaratıcı fikirler üretmeleri ve problem çözme becerilerini işe koşmaları, fikirlerini ve düşüncelerini de etkili bir şekilde ifade etmeleri hedeflenmektedir. Bu kapsamda planlanan projenin amaçları şunlardır:

1. Tümüleşik Dil Becerileri yaklaşımına dayalı zenginleştirilmiş öğrenme öğretme sürecinin tasarlanması,
2. İlkokul öğretmenlerine yönelik Tümüleşik Dil Becerileri yaklaşımına dayalı öğrenme öğretme sürecini açıklayan kılavuzlar hazırlanması,
3. İlkokul öğretmenlerinin hazırlanan içerikleri paylaşabilecekleri ve süreci takip edebilecekleri mobil uygulama ve web platformu tasarlanması,

4. İlkokul öğretmenlerine Tümlleşik Dil Becerileri yaklaşımına dayalı öğrenme öğretme sürecini derslerinde nasıl uygulayabileceklerine ilişkin eğitimler verilmesi,
5. Tümlleşik Dil Becerileri yaklaşımına dayalı öğrenme öğretme sürecinin öğretime uyarlanması,
6. Öğrenme öğretme sürecinin sürekli izleme, düzeltme ve geliştirme faaliyetleri ile desteklenmesi.

Bu projenin temel problem cümlesi “Tümlleşik Dil Becerileri yaklaşımına dayalı zenginleştirilmiş öğrenme öğretme sürecinin ilkokul Türkçe derslerine entegrasyonu nasıl sağlanmalıdır?” şeklinde belirlenmiş ve bu kapsamda projenin alt problemleri aşağıda sunulmuştur:

Tümlleşik Dil Becerileri yaklaşımına dayalı zenginleştirilmiş öğrenme öğretme süreci nasıl tasarlanmalıdır?

Uygulama sürecinde paylaşımların ve süreç takibinin sağlanması için gerekli mobil uygulamalar ve dijital platformlar nasıl tasarlanmalıdır?

Tümlleşik Dil Becerileri yaklaşımına dayalı zenginleştirilmiş öğrenme öğretme sürecinin hizmet içi eğitime entegrasyonu nasıl sağlanmalıdır?

Tümlleşik dil becerileri yaklaşımına dayalı zenginleştirilmiş öğrenme öğretme sürecinin ilkokul öğrencilerinin dil becerileri ve bilişsel becerileri üzerindeki etkisi nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu proje; temel bir problemin çözümü için gerekli faaliyetlerin planlanarak uygulamaya konulması, sürekli izlenmesi ve geliştirilmesi süreçlerini içeren bir eylem araştırması temelinde tasarlanmıştır. Eylem araştırması süreci; problemi belirleme, eylem planı belirleme, planı uygulama, veri toplama, verileri çözümlenmeden oluşan döngüsel bir süreç olup yetersiz görülen aşamaların gerektiğinde tekrar edilebilmesine olanak tanır (Kuzu, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Dil öğretim sürecinde geleneksel yaklaşımların aksine hedef dilin öğrencinin yaşamının bir parçası olarak ele alınması güncel birçok çalışma ile ortaya konmuştur. Dil becerilerinin geliştirilmesinde Tümlleşik Dil Becerileri yaklaşım modellerinden bir olan göreve dayalı dil öğretimi, öğrenilecek olan dile yönelik dil becerilerinin tam olarak öğrenenin hayatının merkezinde yer almasını destekler (Şahin, 2019). Bu modelin başarıya ulaşmasında öğrenme öğretme sürecinin iyi dizayn edilmesi oldukça önemlidir. Bu noktada Güneş (2011), dil becerilerinin öğretiminde zengin ve çeşitli etkinliklere yer verilmediği sürece göreve dayalı yaklaşımın da öğrenmeyi sağlamada yetersiz kalacağını savunur. Bu nedenle bu projede temel dil becerilerinin öğretimi sürecinde Temel Dil Becerileri yaklaşımı benimsenmiştir ve bu yaklaşımın başarıya ulaşması amacıyla öğrenme öğretme sürecinin her yönüyle zenginleştirilmesi temel hedef olmuştur.

Çalışma Grubu

Projenin örneklem seçiminde iki örnekleme yöntemi iç içe kullanılacak ve ilk olarak küme örnekleme yöntemine başvurulacaktır. Küme örnekleme yöntemi araştırılacak konunun veya veri kaynağının çok geniş bir alana yayıldığı durumlarda (örneğin bir ülke, il veya ilçelerdeki bireyler) örnekleme belirlemek için kullanılır (Sugiyono, 2016). Küme örnekleme işlemi için öncelikle Türkiye’de yedi coğrafi bölgeden (her bölgenin kendi içerisindeki iller arasından rastgele seçim yoluyla) birer il seçilerek toplam yedi il belirlenecektir.

Örneklem belirleme sürecinin ikinci aşamasında ise seçilen yedi il merkezinde (merkez ilçeleri dâhil) MEB’e bağlı devlet okullarının ilkokul kademesinde görev yapan 4. sınıf öğretmenlerine gönüllü uygulayıcı çağrısında bulunulacaktır. Bu çağrıda bazı temel ölçütler dikkate alınacak ve

seçili her ilden üçer öğretmen olmak üzere toplam 21 öğretmen amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla uygulayıcı olarak araştırmaya dâhil edilecektir. Ölçüt örnekleme belirlenen örneklem sayısına ulaşıncaya kadar belirli önem ölçütü/ölçütlerini karşılayan birimlerin araştırmaya dâhil edildiği bir yöntemdir (Yıldırım, 2019). Araştırma sürecinde dışsal değişkenlerin önemli oranda kontrol altına alınması amacıyla uygulayıcı öğretmenlerin seçiminde dikkate alınacak ölçütler ve gerekçeleri şu şekildedir:

1. Öğretmenlerin hizmet süreleri en az 5 yıl olmalıdır: Öğretmenlerin öğrenme öğretme süreçlerine hâkim olmaları ve süreci iyi yönetebilmeleri amacıyla belirli bir kıdeme sahip olmaları gerekmektedir.
2. Öğretmenlerin görev yaptıkları sınıf mevcudu en az 20, en fazla 35 öğrenciden oluşmalıdır: Öğrenme öğretme sürecinde gerçekleştirilecek faaliyetlerin beklenen etki düzeyine ulaşabilmesi ve sınıf mevcudu değişkeninin kontrol altına alınabilmesi amacıyla sınıf mevcutlarına yönelik bir kota konulmalıdır. Sınıf mevcudunun çok kalabalık olduğu durumlarda öğretim süresinin yetersiz kalması ve öğretmenin sürecini iyi yönetememesi gibi nedenlerle öğrencilerin özellikle uygulamalı etkinliklere katılım düzeylerinin azalması riski ortaya çıkabilmektedir.
3. Öğretmenlerin görev yaptıkları okullar il merkezinde bulunmak koşuluyla birbirine denk çevrelerden (sosyoekonomik olarak orta veya ortanın altında olan çevreler) seçilecektir: Uygulama yapılacak okulların benzer sosyoekonomik düzeye sahip çevrelerde bulunması sürece yönelik elde edilecek bulguların yorumlanmasını kolaylaştıracak ve çevresel faktörlerin araştırma sonuçlarının geçerliğini olumsuz etkilemesini bir oranda engellemiş olacaktır.
4. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların fiziki koşulları göz önünde bulundurulduğunda uygulama yapılacak sınıfta akıllı tahta veya bilgisayar/ses sistemi imkânları bulunmalıdır: Proje kapsamında tasarlanacak olan öğrenme öğretme sürecinde 21. yy. becerilerinin önemli bir yer edinmesi ve bu kapsamda sürece teknoloji entegrasyonunun sağlanması amacıyla gerçekleştirilecek etkinliklerde özellikle dijital araç gereç ve materyallerin etkili kullanılabilmesi için sözü edilen ölçüt son derece önemli görölmektedir.

Seçilen her ilde birden fazla öğretmenin dâhil edilmesinin nedeni öncelikle örneklem çeşitliliğini artırmak bunun yanı sıra uygulama sürecinde olası bir uygulayıcı kaybı yaşanması durumunda ilgili bölgede uygulamaların devamlılığını sağlayabilmektir. Projenin risk yönetimi bölümünde bu durumdan söz edilmiştir. Bu bilgiler neticesinde araştırmanın müdahale grubunu oluşturan esas çalışma grubu, yukarıdaki şartları sağlaması sonucu araştırmaya dâhil olan uygulayıcı öğretmenlerin kendi sınıflarında öğrenim gören tüm ilkokul 4. sınıf öğrencilerinden oluşacaktır.

Eylem Araştırması Süreci

Problemi Belirleme: Bu aşamada eylem araştırması kapsamında araştırmanın temel problemi ve alt problemleri belirlenir. Eylem araştırması sürecinde ele alınan temel problem ve alt problemler giriş kısmında sunulduğu üzere "Tümleşik Dil Becerileri yaklaşımina dayalı zenginleştirilmiş öğrenme öğretme sürecinin ilkokul Türkçe derslerine entegrasyonu nasıl sağlanmalıdır?" olarak belirlenmiştir. Eylem araştırması sürecinde gerçekleştirilecek tüm faaliyetler temelde dört sorunun yanıtlanması üzerine inşa edilmiştir.

Eylem planı belirleme: Eylem araştırmasının bu aşamasında uygulamaya konacak eylem planları tanımlanır. Bu kapsamda eylem araştırması sürecinde belirlenen eylem planları şu şekildedir:

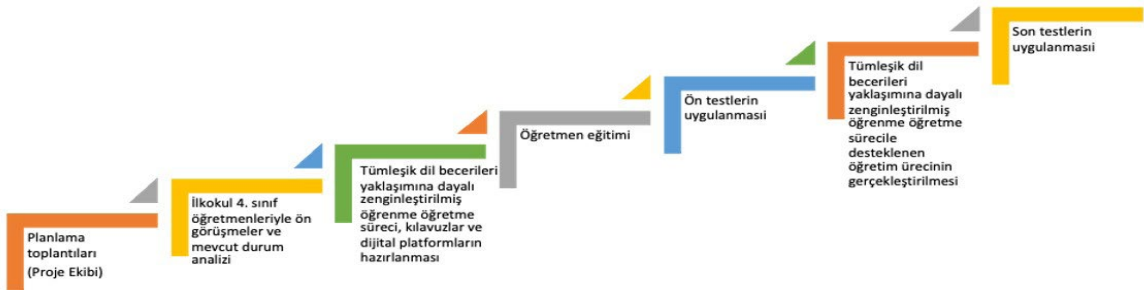
1. Mevcut durum analizi ve tümleşik dil becerilerine yönelik ihtiyaçların belirlenmesi kapsamında öğretmenlerle ön görüşmeler gerçekleştirme.
2. Tümleşik dil becerileri yaklaşımina dayalı zenginleştirilmiş öğrenme öğretme süreci tasarlama.

- İlkokul öğretmenlerine yönelik tümleşik dil becerileri yaklaşımına dayalı zenginleştirilmiş öğrenme öğretme sürecini açıklayan kılavuzlar hazırlama.
- İlkokul öğretmenlerinin hazırlanan içerikleri paylaşabilecekleri ve süreci takip edebilecekleri mobil uygulama ve web platformu tasarlama.
- İlkokul öğretmenlerine Tümleşik Dil Becerileri yaklaşımına dayalı zenginleştirilmiş öğrenme öğretme sürecini derslerinde nasıl uygulayabileceklerine ilişkin eğitimler verme.
- Tümleşik Dil Becerileri yaklaşımına dayalı zenginleştirilmiş öğrenme öğretme sürecini öğretme uyarlama.
- Zenginleştirilmiş öğrenme öğretme sürecini sürekli izleme, düzeltme ve geliştirme faaliyetleri ile destekleme.

Planı uygulama: Bu aşamada Tümleşik Dil Becerileri yaklaşımına dayalı zenginleştirilmiş öğrenme öğretme sürecinin mevcut Türkçe öğretimi sürecine entegre edilerek uygulamaya konması temel hedefi çerçevesinde eylem planlarının tümü uygulamaya konacaktır. Eylem planları aşağıdaki şemada sunulan akış doğrultusunda uygulanacaktır.

Şekil 1

Eylem Araştırması Süreci



Veri toplama: Proje kapsamında sürekli iyileştirme faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi için dinamik bir veri toplama süreci planlanmaktadır. Bu kapsamda proje süresince nicel ve nitel veri toplama yöntemlerinden çok yönlü olarak yararlanılacaktır. Aşağıda öğretime hazırlık ve uygulama süreçlerine yönelik veri toplama süreçleri açıklanmıştır.

Projede uygulama sürecine ilişkin, uygulama öncesinde, uygulama sürecinde ve uygulama sonrasında aşağıda sunulan veri toplama işlemlerinin yapılması planlanmaktadır:

- Proje ekibinde yer alan Türkçe eğitimi ve ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinden sorumlu uzmanlardan oluşan personel tarafından dört temel dil becerisinin birlikte ölçüldüğü bir test ve bilişsel becerileri ölçmeye yönelik bir başarı testi ilkökul 4. sınıf öğrencilerine ön test ve son test olarak uygulanacaktır. Testlerin hazırlanma sürecinde standardı yakalamak amacıyla ilgili alan yazını ayrıntılı incelenerek yabancı dil öğretiminde kullanılan testler ve özellikle PIRLS (Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması) sınavı sorularına benzer sorular yoluyla soru setinin hazırlanmasına önem verilecektir.
- Uygulama süreci içerisindeki süreç değerlendirme faaliyetleri kapsamında ise öğrencilerdeki gelişimi izleme amacıyla kısa başarı testleri (quiz), dereceli puanlama anahtarı, öğretmenlerin tuttuğu anekdot kayıtları ile gelişim ve ürün dosyaları kullanılacaktır.

Öğretmenlerinin hazırlanan içerikleri paylaşabilecekleri ve süreci takip edebilecekleri mobil uygu-

lama ve web platformu tasarlandıktan sonra söz konusu platformlara uygulama sürecinde öğretmenler tarafından düzenli veri girişi yapılarak öğrencilerin dil becerilerindeki gelişim dijital ortam üzerinden de izlenecektir. Bu platformlar öğretmenlerin eğitim süreçlerini dijital ortamda daha verimli ve interaktif bir şekilde sürdürebilmeleri adına çeşitli özelliklere sahiptir.

Verileri Çözümleme: Proje süresi boyunca elde edilecek olan veriler veri toplama yöntemlerinin doğasına göre analiz edilecek olup başarı/beceri testleri ile dereceli puanlama anahtarı yoluyla toplanan nicel verilerin analizinde normallik varsayımları ve diğer gerekli varsayımlar çerçevesinde parametrik veya non-parametrik test türlerine karar verilecektir. Uygulama süreci içerisinde süreç değerlendirme amacıyla toplanan nicel/nitel verilerin analizinde güvenilirliği ve geçerliği artırmak için veri setlerine yönelik tekrarlı okumalar ve/veya birden fazla puanlayıcı uyumunun sağlanması çerçevesinde daha nesnel bulguların ortaya konması ve analizlerin bu doğrultuda gerçekleştirilmesi hedeflenmektedir.

Bu kapsamda özellikle gelişim ve ürün dosyaları aracılığıyla elde edilen verilerin analizinde birden fazla uzmanın dereceli puanlama anahtarı yoluyla puanlama yapması sağlanarak güvenliliğin artırılması planlanmaktadır. Öğretmenlerin süreç içerisinde sunacakları anekdot kayıtları ve süreç sonunda gerçekleştirilecek görüşmeler yoluyla toplanan verilerde ise betimsel analiz ve içerik analizleri gerçekleştirilecek olup birden fazla uzman tarafından kodlamaların yapılması sağlanarak kodlayıcılar arası uyum indeksleri hesaplanacaktır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Proje sonunda tümleşik dil becerilerine dayalı zenginleştirilmiş öğrenme öğretme sürecinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan temel dil becerileri ile bilişsel becerilerin gelişimine nasıl ve ne yönde etki ettiği belirlenecektir. Ayrıca projenin öğretmenlerin mesleki gelişimine ve dil öğretimi becerilerine de katkı sağlaması, öğrenme öğretme süreçlerini daha verimli ve etkili organize etmelerine destek olması, gerek öğretmenlerin gerek öğrencilerin Türkçe dersine yönelik olumlu tutumlar geliştireceklerine de olanak sağlaması beklenmektedir.

Proje kapsamında tasarlanacak içerikler ve elde edilecek sonuçların takibi proje web sayfasından yapılabilir: <https://tumturkce.com/>

Not: Bu çalışma Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) tarafından 223K444 Numaralı proje ile desteklenmiştir. Projeye verdiği destekten ötürü TÜBİTAK'a teşekkürlerimizi sunarız.

KAYNAKÇA

Akram, A., Malik, A. (2010). Integration of language learning skills in second language acquisition. *International Journal of Arts And*, 3(14), s. 231-240. http://openaccesslibrary.org/images/PRV127_Aneela_Akram.pdf

Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy 2nd edition*. Addison Wesley Longman, Inc.

Güneş, F. (2009). Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeleri ve yapılandırıcı yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, 1-21.

Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (15), 123-148.

Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching 4th ed*. Pearson Education Limited.

Hinkel, E. (2010). *Integrating the four skills: current and historical perspective. The Oxford handbook of applied linguistics*. Oxford University Press. http://www.elihinkel.org/downloads/Integrating_the_four_skills.pdf

- Jeon, I. J., Hahn, J. W. (2006). Exploring EFL teachers' perceptions of task-based language teaching: A case study of Korean secondary school classroom practice. *Asian EFL journal*, 8(1), 123-143.
- Kuzu, A. (2009). Öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişimde eylem araştırması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 405-433.
- MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. MEB. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%-C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf>
- MEB (2022). Türkiye ve dünyada Türkçenin öğretimi çalıştay sonuç raporu. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_04/14170116_tuYrkce_calistay_raporu.pdf
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge University Press.
- Oxford, R. (2001). *Integrated skills in the ESL/EFL classroom*. ERIC Digest.
- Pardede, P. (2020). Integrating the 4Cs into EFL integrated skills learning. *Journal of English Teaching*, 6(1), 71-85.
- Sugiyono. (2016). *Metode penelitian pendidikan*. Alfabeta Publishing.
- Şahin, M. (2019). *Görev temelli dil öğretim yönteminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde kullanımı*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Tajzad, M., Ostovar-Namaghi, S. A. (2014). Exploring EFL learners' perceptions of integrated skills approach: a grounded theory. *English Language Teaching*, 7(11), s. 92-98.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford University Press.
- Yaylı, D. (2006). The effects of task-based learning on male and female learners' proficiency and noticing. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), s. 449-468.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, M. (2019). Örneklem ve örnekleme yöntemleri. *Eğitimde araştırma yöntemleri içinde*, (Ed. S. Şen ve İ. Yıldırım). Nobel Akademi Yayıncılık.
- Yorulmaz, M. (2009). *Göreve dayalı öğretim yönteminin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dinleme becerisinde kullanılmasının avantajları*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.

TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENEN ÇOCUKLARA KELİME ÖĞRETİMİ



Güler ÖZYÜREK, Mali/Türkiye Maarif Vakfı

ÖZET

Teknolojik gelişmeler hayatın birçok alanını etkilediği gibi eğitim alanını da etkilemektedir. Teknolojik gelişmelere bağlı olarak ortaya çıkan araçlar, tarih boyunca her dönem sınıf ortamlarında kendine yer bulmuştur. Yabancı dil sınıflarında teknolojinin kullanımı 1940'lı yıllara kadar uzanmaktadır. İşitsel dilsel yaklaşımın etkisiyle kurulan ve çeşitli teknolojik araçlarla donatılan dil laboratuvarları, yabancı dil eğitiminde teknoloji kullanımının ilk adımları olarak nitelendirilebilir. Yabancı dil eğitiminde teknoloji kullanımının yakın tarihine bakıldığında ise 2000'li yıllardan itibaren web 2.0 araçlarının kullanımının arttığı görülmektedir. Buna paralel olarak yabancı dil eğitiminde web 2.0 araçlarının kullanımı üzerine yapılan araştırmaların sayısı da artmıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında da son yıllarda web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik pek çok çalışma yapılmıştır. Web 2.0 araçlarının dil becerileri üzerindeki etkisi ele alınmış olup bazılarında kelime bilgisi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Birçok çalışmada ise web 2.0 araçlarının tutum ve motivasyon üzerine etkisi araştırılmıştır. Ancak çalışmaların hedef kitlesi incelendiğinde çoğunun Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yetişkinlere yönelik olduğu görülmüştür. Alan yazınında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen çocuklara web 2.0 araçlarıyla kelime öğretimi üzerine yeterli sayıda çalışma bulunmamaktadır. Mevcut araştırmanın amacı, Afrika'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen çocuklara kelime öğretiminde web 2.0 araçlarının kullanımının öğrencilerin başarısına etkisini ortaya koyarak alan yazınına katkı sağlamaktır. Bu amaçla araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Son test kontrol gruplu model araştırmanın deseni olarak belirlenmiştir. Çalışma grubunu Mali'de Türkçe öğrenen 44 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Deney grubunda (n=22) web 2.0 araçlarından Wordwall, Quizlet ve Nearpod ile kelime öğretimi yapılmış, kontrol grubunda (n=22) ise ders kitabındaki etkinlikler aracılığıyla kelime öğretimi yapılmıştır. Uygulamanın ardından deney ve kontrol grubuna son test uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son test başarı puan ortalamaları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen çocuklara kelime öğretiminde web 2.0 araçlarından yararlanılmasının önemini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Çocuklara yabancı dil öğretimi, web 2.0 araçları, kelime öğretimi.

GİRİŞ

Günümüz koşullarında teknoloji hayatın vazgeçilmez bir unsuru hâline gelmiştir. Teknolojik gelişmelerin sağladığı imkânlar, teknolojinin hayatın hemen hemen her alanına olduğu gibi eğitim ortamlarına ve materyallerine de entegre edilmesini gerekli hatta mecburi kılmıştır. Bunun bir sonucu olarak teknolojide yaşanan gelişmelerle ortaya çıkan araçlar, eğitim ortamlarında kendine yer bulmuştur. Eğitimde teknoloji kullanımının tarihi incelendiğinde 1930'lu yıllarda tepegözler ile başlayan dijitalleşmenin 1950'lerde kulaklık, videobant ve fotokopi makineleri; 1960'lı yıllarda bilgisayarlar, 1970'li yıllarda radyo ve televizyon ile sürdüğü günümüzde ise akıllı tahtalar, tabletler, mobil cihazlar, web 2.0 araçları ve yapay zekâ uygulamaları ile gelişmeye devam ettiği görülmektedir.

Teknoloji eğitimin her alanında olduğu gibi yabancı dil eğitiminde de önemli bir yer edinmiştir.

1990'lı yıllarda internetin yaygınlaşması ile yabancı dil sınıflarında teknoloji kullanımı ivme kazanmıştır. 2000'li yıllarda ortaya çıkan web 2.0 araçları ile bu ivme farklı bir boyuta ulaşmıştır. Yaman (2019) web 2.0'ın ortaya çıkışını, "yabancı dil eğitiminde teknolojinin kullanılmasıyla ilgili en önemli eşiklerden birisi olarak" nitelendirmiştir (s. 677). Web 2.0 araçları internet üzerinden bilgi alma imkânı sunmakla sınırlı olan web 1.0 araçlarından farklı olarak "kullanıcıların içerik üretebildiği ve diğer kullanıcılarla etkileşime girebildiği internet araçları" olarak tanımlanabilir (Mohammed, Assam ve Saidi, 2020). Bu tanıma göre web 2.0 araçlarının kullanıcıları bilgiye erişebilen ve eriştiği bilgiyle içerik üretebilen etkin kullanıcılarıdır. Bir başka deyişle web 2.0 araçlarının kullanıcıları bilgiyi tükettiği kadar aynı zamanda üretebilen bir niteliğe sahiptir. Bu bağlamda web 2.0 araçlarının öğrenenlere öğrenci merkezli aktif öğrenme ortamı sağladığı söylenebilir. Ancak bu araçların yabancı dil sınıflarında kullanımı yalnızca öğrenenler açısından değil, öğreticiler açısından da önemli bir husustur. Nitekim öğrenenleri bu araçlarla tanıştıran ve içeriği teknolojiyle entegre ederek sınıf ortamına taşıyan öğreticilerdir. Birinci (2020) "yabancı dil öğretiminde bilişim teknolojilerinden yararlanmanın yalnızca öğrenciler için değil öğreticiler için de birçok yararı" olduğunu ifade etmiş, (s. 351) bu ifadeyi desteklemek amacıyla yurt dışında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini örnek göstermiştir. Alan yazınında Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi ve yabancı dil olarak öğretimi arasında ayırım söz konusudur. Bu ayırım Türkçenin öğretildiği ortam esas alınarak yapılmaktadır. Buna göre Türkçenin yurt içinde bir başka ifadeyle ana dili olarak konuşulduğu bir ortamda öğretimi "ikinci dil öğretimi" kavramıyla açıklanırken yurt dışında, yani ana dili olarak konuşulmadığı bir ortamda öğretimi "yabancı dil öğretimi" kavramıyla açıklanmaktadır. Bir dilin yabancı dil olarak öğretildiği ortamda öğrenenlerin dile maruz kalma oranı, ikinci dil olarak öğretildiği ortama göre çok daha kısıtlıdır. Buna ek olarak "yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretilen dil sınıfları Türkiye'de olduğu gibi homojen" olmadığı gibi öğrenenlerin "hedef dili öğrenmek için sahip oldukları öğrenme güdülerini" de Türkçenin yurt içinde ikinci dil olarak öğretiminden farklıdır (Durmuş, 2019). Bu görüşe paralel olarak Birinci (2020) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin "bilişim teknolojilerini kullanmaya daha fazla ihtiyaçları olduğunu" belirtmiştir (Birinci, 2020, 352). Web 2.0 araçlarının Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin gerek Türkçeye maruz kalma süresini gerekse Türkçe öğrenme motivasyonunu artırmak için kilit rol oynadığı söylenebilir. Buna ek olarak bu araçlar, öğrenenlerin Türkçe dil becerilerini ve kelime bilgisi geliştirmek için de oldukça kullanışlıdır. Web 2.0 araçlarının sağladığı bu imkânlar, yabancı dil eğitimi alanında kullanımının son yıllarda önemli ölçüde artmasına sebep olmuştur. Buna paralel olarak yabancı dil eğitimi alanında web 2.0 araçlarının kullanımı üzerine yapılan çalışmaların sayısı da artmıştır. Bu araştırmalardan bazıları web 2.0 araçlarını dil becerilerini ve kelime bilgisini geliştirme üzerine etkisi bakımından bazıları ise öğrenci tutumu ve motivasyonuna etkisi bakımından ele almıştır. Web 2.0 araçlarının özelliklerini tanıtmaya odaklanan ve bu araçların öğretmenler tarafından nasıl karşılandığını tespit etmeyi amaçlayan görüş inceleme çalışmalarının sayısı da oldukça fazladır.

İlgili Araştırmalar

Başkaya ve Tursunovic (2017) çalışmasında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde web 2.0 araçlarından Padlet'i iş birlikli öğrenme amacıyla kullanımını ele almıştır. Araştırma sonucunda dört temel dil becerisinin geliştirilmesinde ve iş birlikli öğrenmenin sağlanmasında Padlet'in kullanımı önerilmiştir. Mete ve Batıbay (2019) çalışmasında Türkçe derslerinde web 2.0 araçlarından Kahoot'un kullanımının öğrenci motivasyonuna etkisini incelemiştir. Ön test-son test kontrol gruplu desenin kullanıldığı araştırmanın sonucunda Kahoot destekli derslerin işlendiği deney grubunun motivasyonunun kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Göker ve İnce (2019) çalışmasında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi amacıyla geliştirilen "3 Dakikada Türkçe" adlı aracın kullanımının öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma

sonucunda web 2.0 aracı öğrenim gören öğrencilerin geleneksel yöntemle öğrenim görenlere göre daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Yaşar Sağlık ve Yıldız (2021) Türkiye’de dil öğretiminde web 2.0 araçlarının kullanımı üzerine yapılan çalışmaları ele almıştır. Araştırma sonucunda Türkçe ve yabancı dil öğretiminde web 2.0 araçlarının kullanımının dört temel dil becerisini geliştirerek kelime hazinesini artırdığı tespit edilmiştir. İnal ve Arslanbaş (2021) Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretiminde dil becerilerinin geliştirilmesinde kullanılacak çeşitli web 2.0 araçlarına (Padlet, Lyrics Training, Google Classroom, Mindmeister, LearningApps, Voki, Quizlet, Wordwall) ve bunların kullanım özelliklerine yer vermiştir. Çiftçi ve Sağlam (2023) yabancı dil sınıflarına web 2.0 teknolojilerini entegre etmenin yararları ve zorluklarını ele almıştır. Araştırma sonucunda web 2.0 araçlarının dil becerilerini geliştirmede çok etkili olduğu tespit edilmiştir. Kökçü (2023) çalışmasında dil öğretimi sürecinde yaygın olarak kullanılan web 2.0 araçlarını (Voki, Padlet, Learning Apps, Learn Turkish Words and Verbs with Flashcards, Wordwall, Duolingo, Turkish Alphabet for Students, Mondly, Storybird, Memrise, Busuu, Babbel, Speaky, Rosetta Stone, HiNative) tespit ederek bu araçların kullanımını açıklamıştır. Demirel (2023) çalışmasında web 2.0 araçlarının Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültür aktarım aracı olarak kullanımı üzerine öğrenci görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu amaçla hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler, öğrencilerin web 2.0 araçlarına yönelik olumlu tutum gösterdiğini ortaya koymuştur.

Problem Durumu

Alan yazınında Türkçe öğretiminde web 2.0 araçlarının kullanımını ele alan çalışmalar incelendiğinde bunların çoğunun yetişkinlere yönelik olduğu göze çarpmaktadır. Nitekim Altunışık ve Aktürk (2021) de eğitim öğretim ortamlarında web 2.0 araçlarının kullanımını ele alan tezleri incelediği çalışmasında söz konusu araştırmalardaki katılımcıların büyük oranda lisans düzeyindeki öğrenciler olduğunu tespit etmiştir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen çocuklara dil öğretiminde web 2.0 araçlarının kullanımını ele alan çalışma sayısı sınırlı sayıdadır. Mevcut çalışma ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen çocuklara kelime öğretiminde web 2.0 araçlarının kullanımının öğrenci başarısı üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Çalışma, yurt dışında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen çocuklara kelime öğretiminde web 2.0 araçlarının kullanılabilirliği üzerine ışık tutması bakımından önemlidir.

Araştırma Sorusu

Mevcut araştırmada “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen çocuklara kelime öğretiminde web 2.0 araçlarının kullanımının öğrenci başarısı üzerine etkisi nedir?” sorusuna yanıt aranmıştır.

YÖNTEM

Araştırmada nicel araştırma yaklaşımı esas alınmıştır. Ekiz (2013) nicel araştırma yaklaşımının temel ilkesini “elde edilen bulguların sayısal değerlerle ifade edilmesi ve ölçülebilmesi” olarak ifade etmiştir (s. 99). Araştırmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen çocuklara kelime öğretiminde web 2.0 araçlarının başarıya etkisi ölçülmek amaçlandığı için nicel araştırma yaklaşımı tercih edilmiş olup bu yaklaşıma ait olan gerçek deneme modeli kullanılmıştır. Karasar (2013) bu modeli “bilimsel değeri en yüksek denemeler” olarak tanımlamış ve modelin “birden çok grupta” kullanılarak bu grupların “yansız atama” ile oluşturulduğunu ifade etmiştir (s.97). Bu modellerde kullanılan simgeleri G (grup), R (grupların oluşturulmasındaki yansızlık), X (bağımsız değişken düzeyi) ve O (ölçme, gözlem) olarak sıralamıştır (s. 94). Gerçek deneme modelleri; ön test-son test kontrol gruplu model, son test kontrol gruplu model ve Solomon dört grup modeli olmak üzere üçe ayrılmaktadır (s. 97). Bunlardan son test kontrol gruplu model, yansız atamayla oluşturulmuş deney ve

kontrol grubunun bulunduğu ve bu gruplara deney sonrasında yalnızca son testin uygulandığı bir alt modeldir. Bu modelde bağımsız değişkenin (X) etkisi, gruplarda uygulanan son test sonuçlarının karşılaştırılması ile ortaya koyulmaktadır. Modelin simgesel görünümü aşağıdaki gibidir (s. 98):

Tablo 1

Son Test Kontrol Gruplu Model

G ₁	R	X	O _{1,2}
G ₂	R		O _{2,2}

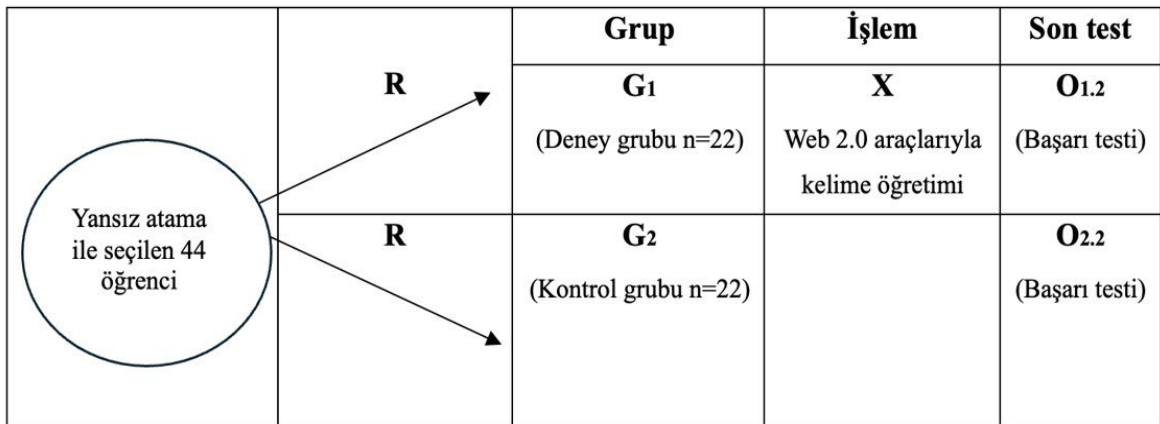
Tablodan anlaşılacağı üzere bu modelde gruplar yansız atama (R) ile oluşturulmuştur. Birinci grup; deney grubunu, ikinci grup ise kontrol grubunu ifade etmektedir. Deney grubunda bağımsız değişken (X) uygulanırken kontrol grubunda ise geleneksel durum korunmaktadır. Deney sonrasında her iki grupta son test gerçekleştirilmekte ve deney sonrası ölçümler karşılaştırılmaktadır (Büyükoztürk, 214). Karasar (2013) son test gruplu modelin ön testin uygulanmasının “olanaksız veya gereksiz olduğu durumlarda”, “grupların yansız atama ile oluşturulmasının deney öncesi benzerliği sağlamada yeterli görüldüğünde” tercih edildiğini belirtmiştir (s. 98). Mevcut çalışmada öğrencilerin yansız atama ile oluşturulması deney öncesi benzerlik için yeterli görüldüğünden son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Bu modele göre biçimlendirilen ve haftada ikişer saat olmak üzere toplamda beş hafta süren araştırmanın aşamaları;

- 5. sınıf öğrencilerine Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan Maarif Türkçe İlkokul A1.2 ders kitabından hedef söz varlığının seçimi,
- Hedef söz varlığının öğretiminde kullanılacak web 2.0 araçlarının belirlenmesi,
- Bu araçlar aracılığıyla tasarlanan kelime öğretimi etkinliklerinin deney grubuna, ders kitabında bulunan etkinliklerinin kontrol grubuna uygulanması,
- Son test için çoktan seçmeli soru tipinde hazırlanmış 30 maddeden oluşan başarı testinin hazırlanması ve uzman görüşüne sunulması,
- Her iki gruba son testin uygulanması şeklindedir.

Mevcut araştırmanın basamaklarını ve son test kontrol gruplu modeli aşağıdaki şekilde özetlenmiştir:

Şekil 1

Araştırmanın Basamakları



Çalışma Grubu

Mevcut araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında Mali'de 5. sınıf düzeyinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 10-11 yaş aralığındaki 40 öğrenci oluşturmaktadır. Deney ve kontrol grubunun cinsiyete göre dağılımı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 2

Çalışma Grubunun Özellikleri

Cinsiyet	Deney grubu	Kontrol grubu
Kız	11	6
Erkek	9	14
Toplam	(n= 20)	(n= 20)

Araştırma kapsamında deney için seçilen web 2.0 araçları ve bunların özellikleri aşağıdaki gibidir:

Tablo 3

Araştırmada Kullanılan Web 2.0 Araçları

Web 2.0 Aracı	Web Sitesi	Kullanım Alanı
Nearpod	https://nearpod.com	Sınav, sunum, anket, ortak çalışma panosu, video etkinlikleri gibi kelime öğretimine yönelik çeşitli etkinlikler oluşturma imkânı sunmaktadır.
Quizlet	https://quizlet.com	Türkçe arayüze sahip olan bu araç, bilgi kartları oluşturularak kelime öğretimine yönelik içerik hazırlama imkânı sunmaktadır.
Wordwall	https://wordwall.net	Sınav, eşleştirme, kelime oyunları, cümle tamamlama, adam asmaca, hafıza kartları ile kelime öğretimine yönelik içerik hazırlama imkânı sunmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak son test aşaması için başarı testi kullanılmıştır. Başarı testleri, "öğrencilerin akademik performanslarını ölçmek için en yaygın olarak kullanılan veri toplama araçları" arasında yer almaktadır (Üçüncü ve Sakız, 2020, 82). Başarı testleri, doğru-yanlış, kısa cevaplı, boşluk doldurmalı ve çoktan seçmeli olmak üzere çeşitli soru tiplerini içerebilmektedir. Üçüncü ve Sakız (2020) alan yazınında akademik başarıyı ölçmek üzere geliştirilen başarı testlerinde genellikle çoktan seçmeli soru tipinin tercih edildiğini belirtmiştir (s. 84). Bunda çoktan seçmeli sorularla hazırlanan testlerin çok sayıda soru hazırlamaya elverişli olması hasebiyle çok sayıdaki kazanımı kısa sürede ölçmeye imkân vermesi, daha üst bilişsel basamaklara yönelik hazırlanabilmesi ve kolay değerlendirilmesinin de etkili olduğu söylenebilir. Bu gerekçeyle araştırmanın son test aşamasında kullanılacak olan başarı testinin çoktan seçmeli soru tipinde olmasına karar verilmiştir. İkinci aşamada Türkiye Maarif Vakfı tarafından hazırlanan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'ndan söz varlığı ile ilgili kazanımlar seçilerek kazanım listesi oluşturulmuş, kazanımların göstergeleri olan kelimeler ise çalışma grubunu oluşturan beşinci sınıf öğrencilerine Türkçe öğretiminde kullanılan Maarif Türkçe İlkokul A1.2 ders kitabının söz varlığı bölümünden seçilmiştir. Belirtke tablosu oluşturulduktan sonra 30 madde hazırlanmış ve maddelerin kapsam geçerliliği konusunda beş alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Kapsam geçerlilik oranının hesaplanmasında aşağıdaki formül kullanılmıştır.

$$KGO = \frac{N_G}{N/2} - 1$$

Bu formüle göre KGO "Kapsam Geçerlilik Oranı"nı ifade ederken N_G ; "Madde uygundur" cevabını veren uzmanların sayısını, N ise görüş bildiren uzmanların sayısını ifade etmektedir. Görüşü alınan uzmanların tamamı maddelerin uygun olduğu görüşünü bildirmiş ve testin $KGO=1$ çıkmıştır. Uzman görüşleri arasında uyum olduğu tespit edildikten sonra başarı testi araştırmanın son test aşamasında deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde son test değerlendirmesinin karşılaştırılması amacıyla deney ve kontrol grubunun başarı testi ortalaması karşılaştırılmıştır.

BULGU VE YORUMLAR

Araştırmanın "Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen çocuklara kelime öğretiminde web 2.0 araçlarının kullanımının başarıya etkisi nedir?" sorusundan hareketle ulaşılan bulgular aşağıdaki gibidir:

Tablo 4

Deney ve Kontrol Grubunun Son Test Değerlerinin Karşılaştırılması

	N	\bar{X}
Deney grubu	20	81,3306667
Kontrol grubu	20	65,7868421

Tabloda görüldüğü üzere deney grubunun son test aritmetik ortalaması 81,33; kontrol grubunun son test puanlarının aritmetik ortalaması ise 65,78'dir. Buna göre araştırmada web 2.0 araçları aracılığıyla kelime öğrenen deney grubundaki öğrenciler kontrol grubundaki öğrencilerden daha başarılı bir sonuç elde etmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubuna uygulanan son testte deney grubunun kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu görülmüştür. Mevcut araştırmanın çalışma grubunu ilkökul kademesinde öğrenim gören beşinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma, diğer eğitim kademeslerinde ve sınıf seviyelerinde gerçekleştirilebilir. Araştırmada üç web 2.0 aracı kullanılmıştır. Bu araçların etkisi üzerine karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir veya farklı web 2.0 araçları kullanılabilir. Buna ek olarak çalışma web 2.0 araçlarının kelime bilgisi üzerindeki etkisini ele almıştır. Araştırmacılar Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen çocukların dil becerilerinin geliştirilmesinde web 2.0 araçlarının etkisini inceleyebilir.

KAYNAKÇA

- Altunışık, M., Aktürk, A. O. (2021). Türkiye’de web 2.0 araçlarının eğitim-öğretim ortamlarında kullanımına bir bakış: 2010-2020 dönemi tezlerinin incelenmesi. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi*, 5(2), 205-227.
- Başkaya, K., Tursunovic, M. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde iş birlikli öğrenme ve padlet. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 2(2), 79-96.
- Birinci, F. G. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan bilişim teknolojileri üzerine bir inceleme. *Sakarya University Journal of Education*, 10(2), 350-371.
- Çıldır, M., Koçak, M. (2022). Web 2.0 araçlarının ikinci yabancı dil Almanca dersinde kullanılmasına yönelik öğrenci görüşleri. *Alman Dili ve Kültürü Araştırmaları Dergisi*, 4(7), 52-58.
- Çiftçi, S., Sağlam, A. (2023). Yabancı dil eğitiminde web 2.0 araçları kullanımının yararları ve zorlukları üzerine bir inceleme. *Uluslararası Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma Dergisi*, 10(91), 234-241.
- Demirel, A. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde web 2.0 araçlarının kültür aktarım aracı olarak kullanımına yönelik öğrenci görüşleri. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 12, 937-950.
- Durmuş, M. (2019). *Dil öğretiminde öğretici yeterlilikleri ve pedagojik muhakeme becerisi*. Grafiker Yayınları.
- Ekiz, D. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri, yaklaşım, yöntem ve teknikler*. Anı Yayıncılık.
- Elmas, R., Geban, Ö. (2012). Web 2.0 tools for 21st century teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 243-254.
- Erden Kurtoğlu, M, Uslupehlivan, E. (2020). Eğitimde teknoloji kullanımının bugünü ve geleceğine ilişkin öğretmen adaylarının düşüncelerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 109-126.
- Gün, M., Tanrıkulu, L., Türk, A. (2023). Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan oyunların ölçme ve değerlendirme çalışmalarına katkısı. *USBAD Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, 5(13), 702-725.
- Horzum, M. B. (2010). Öğretmenlerin web 2.0 araçlarından haberdarlığı, kullanım sıklıkları ve amaçlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 603-634.
- İnal, E., Arslanbaş, F. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretiminde iletişim odaklı web 2.0 araçları ve uygulama örnekleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (özel sayı), 228-249.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kökçü, Y. (2023). Dil öğretiminde kullanılan dijital yardımcıları: Web 2.0 araçları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 48-66.
- Le, H. H. V., Doan, T. K. O. (2023). EFL students’ perceptions of using nearpod in online English learning. *ICTE Conference Proceedings*, 3, 98-117.
- Mete, F., Batıbay, E. F. (2019). Web 2.0 uygulamalarının Türkçe eğitiminde motivasyona etkisi: Kahoot örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1029-1047.
- Mohammed, T. A.S., Assam, B. N. ve Saidi, M. (2020). The use of web 2.0 tools in the foreign language classroom. 10. *Journal of Educational and Social Research*.
- Sarıgül, K. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çevrim içi süreç değerlendirme araçları. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 4, 56-80.
- Şahin Toptaş, A. (2023). Yabancı dil eğitiminde web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 1717-1743.

- Üçüncü, G., Sakız, G. (2020). Başarı testi geliştirme süreci: ilkokul dördüncü sınıf maddeyi tanıyalım ünitesi örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(1), 82-94.
- Yaman, İ. (2019). Yabancı dil eğitiminde teknoloji kullanımı bağlamında bir sözlükçe çalışması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(43), 675-688.
- Yaşar Sağlık, Z. Y., Yıldız, M. (2021). Türkiye’de dil öğretiminde web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik yapılan çalışmaların sistematik incelenmesi. *Journal of Research in Education and Society*. 8(2), 418-442.

SÖZCÜKSEL YAKLAŞIMIN TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE KULLANIMI: ÖRNEK EĞİTİM DURUMLARI



Öğr. Gör. Dr. Hülya KATANALP BİROĞUL, Kocaeli/Kocaeli Üniversitesi
Doç. Dr. Başak Ümit BOZKURT, Bolu/Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

ÖZET

Bu çalışmada sözcüksel yaklaşım çerçevesinde Türkçeyi B1-B2 düzeyinde öğrenen öğrenciler için hazırlanmış, bağlam ve derlem temelli eğitim durumları tanıtılacaktır. Söz konusu eğitim durumları, çok anlamlılığı farklı düzlemlerde iyi temsil ettiği görülen ve farklı anlam katmanlarına sahip “al-”ın temel (literal) anlamdan değişmece (figurative) anlama farklı anlamlarının öğretimine yönelik tasarlanmıştır. Süreçte sırasıyla şu işlemler yapılmıştır: i) Öncelikle dil düzeyi belirlenmiştir. Orta düzeyi temsil eden B1-B2 düzeyi, gelişimi izlemeye olanak tanıyabileceği düşünülerek seçilmiştir. ii) Veri tabanı oluşturulmuştur. Bunun için Türkçe Ulusal Derlemi (TUD) “al-”ın kullanım örnekleri açısından incelenmiştir. Derlem verisinin işlenmesinden sonra hedef sözcük ve sözcük öbekleri, kavram alanları açısından da gözden geçirilmiştir. iii) Eğitim durumları, altı haftalık bir süreç tasarlanarak oluşturulmuştur. Eğitim durumlarıyla geliştirilmek istenen içeriğin B1-B2 düzeyi kazanımlarla ilişkisi kurulmuş ve hedeflenen dil bilgisel içerik gözetilmiştir. Eğitim durumlarında yer verilen etkinlikler, Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı ile Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı’nda yer alan kazanımlarla eşleştirilerek hazırlanmıştır. iv) Eğitim durumlarının sözcüksel yaklaşıma ve öğretim ortamına uygunluğunu denetlemek üzere bir kontrol listesi hazırlanmış ve bu alanda uzman iki akademisyen ile üç öğreticiden görüş alınmıştır. Uzmanlardan gelen dönütler çerçevesinde düzeltilip geliştirilmiştir. Uzman görüşleri arasındaki uyum için Krippendorff alfa katsayısı hesaplanmıştır ($\alpha = 1 - (D_{gözlenen} / D_{beklenen})$). Bu eşitliğe göre hesaplanan alfa katsayısı 0,93’tür ve uzmanların görüşleri arasındaki uyum güçlüdür. Buna göre hazırlanan eğitim durumlarının sözcüksel yaklaşıma uygun, hedeflenen içeriğin uygulanabilir olduğu belirlenmiştir. Sözcüksel yaklaşıma dayalı derlem ve bağlam temelli öğretim, farklı dil düzeyleri ve başka eylemler için de tasarlanabilir.

Anahtar Kelimeler: Sözcüksel yaklaşım, bağlam, eş dizimlilik, derlem, çok anlamlılık.

GİRİŞ

Sözcüksel yaklaşım (lexical approach), dilin dil bilgisi yapılarından öte sözcük ve sözcük öbeği gibi birimlerden oluştuğu iddiasına dayanan bir dil öğretim yöntemidir. Özellikle yabancı dil öğretiminde söz varlığı ile dil bilgisi yapılarının birlikte öğretilmesini önermektedir (Richard, Rogers, 2001). İlk olarak Lewis (1993) tarafından ileri sürülen bu yaklaşım, tek başına bir öğretim yaklaşımı olarak düşünülmemelidir, çünkü yaklaşımın altyapısı iletişimsel yaklaşıma dayanır.

Lewis (2002, s. 193) sözcüksel yaklaşımın yöntembilimsel ilkelerini ise şu şekilde listeler:

Öğrenciler dili en iyi, dil açısından zengin sınıflarda dil açısından zengin araçlarla öğrenir. Bu nedenle öğretmenler, öğrencilerini her aşamada hedef dile maruz bırakmalıdır.

- Dinleme becerisine ağırlık verilmelidir. Yurt dışındaki çoğu sınıfta öğretmen öğrenciler için en iyi dinleme kaynağıdır. Öğretmenin sınıfta konuşma süresi kontrollü bir şekilde arttırılabilir.

- Dil dersleri girdi, farkındalık artırma, öğrenci eğitimi ve dil uygulamasının birleşimidir. Bu unsurların her biri önemlidir.
- Alıcı beceriler çok önemlidir. Bu yüzden öğrencilerin hatalarıyla ilgili onları yeniden biçimlendirerek dönüt verme becerisi geliştirilmelidir.
- Alıcı dil bilgisi uygulaması, farkındalık yaratmaya ve keşfetmeye öğretmenin açıklamasından daha fazla değer verir.
- İletişimsel yeterlilik doğruluktan çok daha geniş bir kavramdır. Doğruluk dışında akıcılığa, güvene ve hayal gücüne de değer vermeyi öğrenmek önemlidir. Hangi yöntem kullanılırsa kullanılsın dilde doğruluk, her zaman kazanılacak son yeterlilik unsuru kabul edilmelidir.
- Dil öğretiminde sözcük listelerinden kaçınılmalı, hedef dilin en sık ortaya çıktığı metinle birlikte depolandığı, doğrusal olmayan biçimler teşvik edilmelidir.
- Çoğu dil bilgisi hatası, sözcük eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Söz varlığı (lexis) ciddiye alınmalıdır. Bu kavram, sözcük dağarcığı, kelime hazinesi gibi kavramlardan daha geniş bir kavrama gönderim yapmaktadır.
- Metni bölümlenme ve metnin içindeki farklı sözcük öğelerini tanımlama konusunda öğretici hem kendini hem de öğrenciyi geliştirmelidir. Farklı türden sözcük öğeleri dilin temelini oluşturmaktadır ve dil öğreniminin önemli bir bileşenidir.

Lewis (2002, s. 194-195) sözcüksel yaklaşımda temel düşüncenin iletişim gücü sağlaması ve öğrenci merkezli olduğunu belirtir ve sözcüksel yaklaşımın uygulanmasıyla ilgili şu önerileri bir özet olarak sunar:

- Alıcı becerilere, özellikle de dinleme becerisine erken dönemde önem verilmelidir.
- Anlam odaklı herhangi bir yaklaşım, öğrencinin mümkün olduğu kadar erken iletişim kurma becerisini geliştirecektir. Bu nedenle katı dil bilgisi doğruluğundan kaçınılmalıdır.
- Dil bilgisinin rolü alıcı beceri olarak kabul edilmelidir.
- Dil farkındalığında zıtlıkların önemi kabul edilmelidir.
- Öğretmen alıcı amaçlarla, kapsamlı ve yol gösterici bir dil kullanmalıdır.
- Ayrıntılı yazma çalışmaları mümkün olduğunca ertelenmelidir.
- Doğrusal olmayan yöntemler, sözcüksel yaklaşıma özgüdür.
- Öğrenci yanlışlarını yeniden biçimlendirme, doğal tepki olmalıdır.
- Öğretmen öncelikle öğrencilerin kullandığı dilin içeriğine dikkat etmelidir.
- Bölümlenme (chunking)-bütünün içindeki parçaları tanıma yaklaşımı- sık sık yapılan bir sınıf etkinliği olmalıdır.

Sözcüksel yaklaşımda eş dizimlilik önemli bir yer tutar. Eş dizimlilik, iki veya daha fazla sözcüğün/ birimin yaygın ve sıklıkla aynı dizimde kullanılmasıdır (İmer vd., 2011). Söz varlığını geliştirme sürecinde sözcük birliktelikleri yani eş dizimliler dilin kullanımında oldukça etkilidir. Dil öğelerinin eş dizimlilerinin (collocations) öne çıkarılması ve bunun doğal bir uzantısı olarak bağlam kullanımı, en temel gerekliliklerdendir.

Eş dizimlilik gibi, "derlem" ve "bağlam" da sözcüksel yaklaşımın vurguladığı önemli kavramlardır. Ördem (2013), sözcüklerin liste biçiminde anlamlarının verilmesinin etkili olmadığını, derlemlerden sözcüklerin tüm kullanım bağlamlarının görülmesinin sözcüksel yaklaşıma uygun olarak bağlam temelli stratejileri destekleyeceğini belirtmektedir. Bağlam bir cümlede, bir konuşmada veya bir metnin içinde yer alan herhangi bir sözcüğün anlamının daha iyi anlaşılabilmesi ve başka anlamlardan ayırt edilebilmesi için beraber kullanıldığı diğer öge veya öğelerle bütün olma olarak

tanımlanır (Korkmaz, 2007, s. 33). Söz varlığının bağlam ve derlem temelli geliştirilmesi, öğrencinin dili etkin kullanımına katkı sağlayacaktır.

Özellikle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin bu sözcüksel birliktelikleri metin içinde görmesi ve anlamlandırması önemlidir. Sözcüğün anlamını bağlam içinde görmesi ve birliktelikleri bağlam içinde anlamlandırması söz varlığını kullanım düzeyinde geliştirir.

Çok anlamlılık, bağlam ile yakından ilişkilidir. Sözcüklerin farklı anlamları farklı dil bilimsel dağılım, yani bağlam özelliği göstermektedir. Bu yüzden sözcüklerin farklı anlamları, kullanımları, eş dizimlilikleri gibi sözcüklere ait bazı bilgi türleri farklı bağlamlarda karşılaşarak öğrenilir (Yavaş, 2020). Çok anlamlılık farklı nedenlerle bir göstergenin yansıttığı temel anlamın yanında yeni yeni kavramları da anlatır olma durumudur (Aksan, 2006). Aksan (2006) göstergenin başlangıçta tek bir kavramı gösterdiğini; genellikle kolay ve etkili anlatım eğilimi olduğundan aktarmalarla ve kullanım sıklığının artmasıyla her dilde göstergelerin ilişkili, yeni kavramları da anlatır duruma geldiğini ve böylece çok anlamlılığın oluştuğunu ifade eder. Örneğin Türkçede “al-” eyleminin yaklaşık 40, “gel- ve çek-” eyleminin 30’dan fazla, “ver-” eyleminin de 20 değişik anlamı olduğu görülür.

Yukarıda da belirtildiği gibi sözcüksel yaklaşım, yapıyı anlamla birlikte kazandırmayı önermekte; hedef söz varlığının gerçek dil kullanım verisinden yola çıkılarak bağlamlar yoluyla kazandırılmasının altını çizmektedir. Burada gerçek dil verisi ifadesi, derlem temelli dil öğretimini ve sıklık listelerini öne çıkarmaktadır. Bu özellikleri dil öğretimi ortamları için kullanışlı bir seçenek olarak görünmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bu yaklaşımın kullanıldığı etkinliklerin bir arada düzeye göre belirlendiği bir çalışma yoktur. Bu yönüyle bu çalışmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 ve B2 düzeyi öğrenciler için sözcüksel yaklaşım çerçevesinde bağlam ve derlem temelli öğretim uygulamaları oluşturulması amaçlanmıştır. Eğitim durumları oluşturulmuştur. Eğitim durumu, öğrenme-öğretme yaşantılarını sağlayacak dış koşulların (uyarıcılarının) düzenlenmesi ve işe koşulmasıdır. Bu düzenleme gerekli olan strateji, yöntem-teknik, araç-gereçleri her türlü etkinlikler ile fiziki düzenlemeleri kapsar (Demirel, 2005). Türkçede “al-” eylemi, çok anlamlılığıyla öne çıkan sözcükler arasındadır ve sözcüksel yaklaşımın örnek bir uygulaması için önemli bir veri kaynağı sunacak işlevindedir. Çok anlamlılığı farklı düzlemlerde çok iyi temsil ettiği düşünüldüğünden, bu çalışmada uygulama için “al-” eylemi seçilmiştir.

YÖNTEM

Öğretim İçeriğinin ve Hedefinin Belirlenmesi

Bu çalışma, sözcüksel yaklaşımın örnek bir uygulaması olacağından kapsam açısından sınırlı bir içeriğin öğretilmesinin uygun olduğuna karar verilmiştir. Bu doğrultuda “al-” eyleminin anlamsal düzeyleri, sık kullanımları ve dolayısıyla eş dizimsel görünüşleri hedef içerik olarak belirlenmiştir. Çok anlamlılık sergileyen “al-” eyleminin bu tür eylemlerin öğretimine örnek oluşturabileceği, sık kullanılan bu eylemin kazandırılmasının beraberinde Türkçe söz varlığının gelişimine de etkisinin olabileceği öngörülmüştür.

Dil Düzeyinin Belirlenmesi

Çalışmada dil düzeyi bakımından orta düzeyde olmasının çalışmanın etkililiğinin gözlenmesine olanak tanıyacağından B1-B2 düzeyi öğrencilerle çalışılması tasarlanmıştır.

Veri Tabanının Oluşturulması

Sözcüksel yaklaşıma uygun olarak derlem temelli bir veri tabanı oluşturabilmek için ilk olarak Türkçe Ulusal Derlemi (TUD) taranmıştır. TUD, 24 yıllık bir dönemi (1990-2013) kapsayan, günümüz

Türkçesinin çok sayıda farklı alan ve türlerden yazılı ve sözlü örneklerini içeren, geniş kapsamlı, dengeli ve temsil yeterliliğine sahip, genel amaçlı bir referans derlemidir (TUD, 2021). İlk aşamada "al-" eyleminin kullanıldığı 2500 bağımlı dizin (önceki 5 sözcük ve sonraki 5 sözcük) incelenmiştir. Daha sonra ilk 1000 bağımlı dizin üzerinde çok anlamlı "al-" eyleminin Türkçedeki görünüşleri, bu çalışmada belirlenen anlam düzeylerine (temel anlam, yan anlam, değişmece anlam) göre sınıflandırılmıştır. Sınıflandırma bir alan uzmanına sunulmuş, anlam düzeyleri ikinci bir araştırmacı tarafından gözden geçirilmiştir. Son olarak anlam bilimi alanında uzman bir akademisyen de sınıflandırmayı denetlemiştir. Bu aşamada "al-" eyleminin derlemdeki eş dizimleri de gözlenerek uygulamada kullanılmak üzere işlenmiştir.

Şekil 1

Örnek Derlem Verisi İşleme

Sol	-5;5	Sağ	+ Almak	Anlam Düzeyi
tutuyordum. Bir keresinde ise, bilet	almak	için gişelere yönelmiş, sonra ürkü	(satin) almak - bilet almak	Yan anlam
tarafar, karaborsadan fahiş fiyatlarla bilet	almak	zorunda kaldı. Bedavacılar numaralıda G.Saray	(satin) almak - bilet almak	Yan anlam
sonra?.. Yeniden para verip bilet	almak	vardı. O da bize göre	(satin) almak - bilet almak	Yan anlam
onun saz takımı oluyoruz. Bilet	almak	üzere kuyruğa gireceğim, Teksaslı hasba	(satin) almak - bilet almak	Yan anlam
yaşar. Arif Bey'e, bir şey	almak	için hiç kuyruğa girip girmediyini	(satin) almak - bir şey almak	Yan anlam
sadece halılara bakın, hiçbir şey	almak	zorunda değilsiniz, ölümü gör, şeklinde	(satin) almak - bir şey almak	Yan anlam
Rafo, "inmişken yiyecek bir şeyler	almak	ister misin?" "Sepetim yiyecek dolu."	(satin) almak - bir şey almak	Yan anlam
yılı Yüksek Kaldırım'dan bir şeyler	almak	için önünden geçtiğimiz genelevlere girmek	(satin) almak - bir şeyler alm	Yan anlam
verilmişti... Tuğrul yiyecek bir şeyler	almak	için trenden indi... Meşrubat, simit	(satin) almak - bir şeyler alm	Yan anlam
seminerde anlattı. Örneğin, Japonlar bisiklet	almak	isteyen müşteriyi dükkânda yarım saat	(satin) almak - bisiklet alma	Yan anlam
seksen dolardı. "Oğlum bu bisikleti	almak	için on sekiz hafta, yani	(satin) almak - bisiklet alma	Yan anlam
üç yıl para biriktirip ev	almak	(Öyle sanıyordum) Şarkıcı olarak bir	(satin) almak - ev almak	Yan anlam
çıkıyorlardı bize. Bu adamlar evlerinizi	almak	istiyor diyorduk, anlatamıyorduk. Şimdi şimdi	(satin) almak - ev almak	Yan anlam
yılında Türkiye ortalamasına göre ev	almak	mümkün olduğuna dikkat çekilen araştırmada,	(satin) almak - ev almak	Yan anlam
olmak için yetseydi, bir ev	almak	olasıydı. O gün ayrımında olduğu	(satin) almak - ev almak	Yan anlam
mitos. Çocuk yapmak; evlenmek, ev	almak	gibi... Yalnız tabii, onların aksine	(satin) almak - ev almak	Yan anlam
matrahından düşülemeyecek!.. Böyle olunca, ev	almak	da satmak da iyice zorlaşacak...	(satin) almak - ev almak	Yan anlam
Talan şebekesinin, parsellenen Hazine arazilerini	almak	isleyen zenginleri, sahte belgelerle yıllardır	(satin) almak (arazi almak)	Yan anlam
çekip yatağından kalktı. Sonra abdest	almak	için dışarı çıktı. Gömleğinin kollarını	abdest almak	değişmece anl
Sonra namaz abdesti gibi abdest	almak	Su biriktirisi varsa ayakların yıkanmasını	abdest almak	değişmece anl
oluyor? Her flörtten sonra aptes	almak	gerekir mi? Evlilerde flört olur	abdest almak	değişmece anl
olur. Ancak bundan sonra abdest	almak	namaz kılmak öğrencinin kendi sorumluluğundadır.	abdest almak	değişmece anl
odasına geldiklerinde kelepçeleri açıldı. Abdest	almak	ve dini vazifelerini yerine getirmek	abdest almak	değişmece anl
Molla Ali, yatağından doğruldu. Abdest	almak	için avluya inecekti ki, arkasından	abdest almak	değişmece anl

Derlem verisinin işlenmesinden sonra hedef sözcük ve sözcük öbekleri, kavram alanları açısından da gözden geçirilmiştir. Ayrıca kullanım sıklıklarına göre yapılan liste de öğretimde öncelenecek ifadelere ilişkin veri sağlamıştır.

Eğitim Durumlarının Hazırlanması

Sözcüksel yaklaşıma uygun olarak bağlam ve derlem temelli hazırlanan öğretim uygulamaları, 6 haftalık bir süreç tasarlanarak oluşturulmuştur. Eğitim durumlarının hazırlanmasında TUD verileri temel alınmış, temel, yan, değişmece anlam düzeyleri göz önünde bulundurulmuş ve eş dizimsel birliktelikler kullanılmıştır. Somuttan soyuta öğretim adına, temel anlamdan deyimsel anlama doğru bir yol izlemiştir.

Eğitim durumlarının sözcüksel yaklaşıma ve öğretim ortamına uygunluğunu denetlemek üzere Lewis'den (1993, 2002) ve temel öğretim ilke ve yöntemlerinden yararlanılarak bir kontrol listesi hazırlanmış ve bu alanda uzman iki akademisyen ile üç öğreticiden görüş alınmıştır. Kontrol listesiyle şu ilkelerin sorgulanması istenmiştir:

- Derlemden yararlanma
- Metin odaklı yaklaşım
- Sözcüklerin ve sözcük öbeklerinin bağlam içinde verilmesi
- Eş dizimliliğin ve sözcüksel yapılaşmaların öne çıkarılması

- Sözcüklerin dil bilgisel yapılarla birlikte verilmesi
- Tümcenin odak noktasının eylem öbeği olması
- Sözcüksel yapıların kazandırılmasında dil becerilerinin (okuma, dinleme, konuşma ve yazma) temel alınması
- İşlevsel bir yaklaşımın benimsenmesi
- Sezdirme yaklaşımının kullanılması
- Girdinin (uyaranların) zengin olması
- Sözcük listelerinden kaçınma
- Sözcüğün yaygın kullanım alanlarına yer verme
- Öğrenci düzeyini dikkate alma
- Kazanımlara uygunluk
- Somuttan soyuta öğretim
- Günlük hayatla ilişki kurma

Eğitim durumları, uzmanlardan gelen dönütler çerçevesinde düzeltilip geliştirilmiştir. Ayrıca uzman görüşleri arasındaki uyum için Krippendorff alfa katsayısı hesaplanmıştır ($\alpha = 1 - (D_{gözlenen} / D_{beklenen})$) (Krippendorff, 2004). Krippendorff alfa katsayısının yorumlanmasında kullanılan değer aralıkları şöyledir (Bıkmaz-Bilgen, Doğan, 2017):

... < 0,67 (Zayıf)
 0,67 - 0,80 (Orta)
 0,80 ≤ ... (Yüksek)

Yukarıdaki eşitliğe göre hesaplanan alfa katsayısı 0,93'tür ve uzmanların görüşleri arasındaki uyumun güçlü olduğu söylenebilir.

Eğitim durumlarıyla geliştirilmek istenen içeriğin B1-B2 düzeyi kazanımlarla ilişkisi kurulmuş ve hedeflenen dil bilgisel içerik gözetilmiştir. Eğitim durumlarında yer verilen etkinlikler, Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı (TMV, 2020) ile Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı'nda (AÜ. TÖMER, 2015) yer alan kazanımlarla eşleştirilerek hazırlanmıştır.

B1-B2 düzeyinde hedeflenen dil bilgisi yapıları aşağıda sunulmuştur. Eğitim durumlarının hazırlanmasında kapsam bu yapılarla sınırlandırılmıştır.

Tablo 1

B1-B2 Düzeyi İçin Hedeflenen Dil Bilgisi Yapıları

B1	B2
Hikâye birleşik zaman çekimleri	Rivayet birleşik zaman çekimleri
Koşul birleşik zaman çekimleri	-Ar, -mAz, -Asl
Yeterlik + zaman çekimi	-All, -dlkÇA, -mAkıslın, -cAslnA, -DİğİndA
-dl, -mlş, -sA)	oysaki, halbuki, meğerse, mademki, ne var ki, sanki, veyahut, ile, lakin,
-mA, -mAk, -lş) +...-mAYl ... -mAYa tercih ederim, -mAktAn-sa... -mAYl	dahi, ki, öyleyse, oysa, yeter ki, hatta, bilakis, bari, bundan böyle, şayet, takdirde
-mAslnA rağmen	Sözcükte yapı
(-dlk), -Dlk + iyelik, -AcAk + iyelik, -mlş	Birleşik eylemler
-lp, -ArAk, -IncA, [-(y)ken], -mAdAn, -A...-A, -r... -mAZ	İşteşlik, ettirgenlik
Doğrudan ve dolaylı aktarım	
Keşke, eğer, -sA bile, gibi, göre, sanki, kadar, için, üzere, -A doğru, -A karşın/rağmen, -A karşı, -A değın, -A dek, -dAn dolayı, -dAn başka, ile, yalnız, ancak, sadece, fakat, ne var ki, ise, yanı sıra, ayrıca, aksine, hariç, öncelikle, artık, itibaren, dolayısıyla	
Etkenlik ve edilgenlik	

Hazırlanan Eğitim Durumlarından Örnekler

Bu bölümde hazırlanan eğitim durumlarında yer alan etkinliklerden birkaç örneğe yer verilmiştir. Eğitim durumlarının tamamına Yüksek Öğretim Kurumu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezinden ulaşılabilir (Tez Numarası: 851022).

ÇALIŞMA YAPRAĞI / 2. HAFTA

1. ETKİNLİK (DA. B1.05, KK.B1.11, B1.D.3.,B1.O.2., B1.SE.5., B1.SE.6.)



A. Aşağıda verilen karşılıklı konuşmayı okuyunuz. "Almak" eyleminin altını çiziniz.

Satıcı: Hoş geldiniz.

Çocuk: Hoş bulduk. Ben bu defteri ve boyayı alacağım.

Satıcı: Tamam. Aldıklarınız bu kadar mı?

Çocuk: Hayır, bu kalemi de almak istiyorum.

Satıcı: Peki. Toplam 18 TL.

Çocuk: Tamam. Lütfen aldığım eşyaları poşete koyar mısınız?

Satıcı: Tabii. Buyurun. İyi günler!

Çocuk: İyi günler!

B. Yukarıdaki karşılıklı konuşmada olduğu gibi siz de içinde "almak" eyleminin geçtiği bir alışveriş konuşması (diyalogu) yazınız.

Satıcı:

Ayşe:

Satıcı:

Ayşe:



2. ETKİNLİK (B1.D.3., B1.Y.2.)

Aşağıda verilen metni okuyup metinle ilgili soruları cevaplayınız.

5 MADDEDE GEREKSİZ MASRAFLARA SON VERİN

İşte size sağlıklı bir şekilde mutfakta tasarruf etmenin yolları...

1. Markete gitmeden önce mutfaktaki eksiklerle ilgili bir liste yapın ve marketten yalnızca listedekini **alın** çıkın.



2. Süpermarketlerdeki promosyonlu ürünleri sepetinize atmadan önce iki kere düşünün ve sadece ihtiyacınız kadarını **alın**.

3. İhtiyacınız kadar ekmeğin **alın** ve ekmeğin raf ömrünün uzun olmasına dikkat edin. Bayatlayan ekmeği çöpe atmayın. Bu ekmeği buzdolabında uzun süre saklayabilir, ihtiyaç olduğunda buzdolabından **alın** birçok yemekte kullanabilirsiniz.



4. Hazır gıdalardan **almamalısınız**. Hem sağlığınız hem cebiniz için bu gıdaları almaktan kaçınmalısınız. Taze gıdalardan **alarak** daha az para ile daha iyi beslenmiş olacaksınız.

5. Her zaman bütçenize göre harcamalar yapın ve atalarımızın şu sözüne kulak verin: "Ayağını yorganına göre uzat".

(Gazi TÖMER B1 Kuru Ders Kitabı / Düzenlenmiştir.)

A. Yukarıdaki metni okuyunuz ve altı çizilmiş olan "almak" eylemlerinin hangi ekler ile birlikte kullanıldığını örnekteki gibi yazınız.

- 1
-ni alıp
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6

B. Aşağıdaki metni okuyunuz ve "almak" eylemine gelen ekleri inceleyiniz.

Geçen gün arkadaşlarımla bir alışveriş merkezine gidip pantolon almaya karar verdik. Fakat evimiz alışveriş merkezine biraz uzaktı. Bu nedenle babamın arabasını alarak yola çıktık. Trafik sakindi. Bir saatte alışveriş merkezine ulaştık. Bir mağazaya girdik; mağazada güzel bir pantolon bulamadık. Pantolonu almadan mağazadan çıktık. Mağazanın karşısında bir kafe vardı; orada oturmadık çünkü çok geç olmuştu. Kahvelerimizi alırken biri yanıma geldi. Bu sınıf arkadaşım Özlem'di. Onu gördüğüme çok sevindim. Onunla ayaküstü sohbet ettikten sonra kahvelerimizi alıp alışveriş merkezinden ayrıldık.

C. "Almak" eyleminin "-Ip, -mAdAn, -ArAk, -ken" ekleriyle kullanımlarını örnek cümleler üzerinde inceleyiniz.



D. Siz de yukarıdaki ekleri kullanarak "almak" eyleminin geçtiği dört cümle yazınız.

1.
2.
3.
4.

3. ETKİNLİK (81.D.3.)

Aşağıdaki sözcük öbeklerini kullanarak boşlukları "-İp ve "-mAdAn" zarf fiilleri ile dolduralım.

- kapıdan almak
- şekerlemelerden almak
- öğrencileri almak
- kömür almak
- kurstan almak
- kartlardan almak

1. Anne okulun kapısına geldi ve kızını hızlıca oradan ayırdı.
2. Ramazan bayramında çocuklar, hemen yediler.
3. Öğlümü önce kurstaki rehber öğretmeni ile görüştüm.
4. Okul servisi, bazı duraklardan okula gelmiş. Öğrenciler müdüre şikâyet ettiler.
5. Bu yarışmada amaç masalardaki renkli onları eşleştirmektir.
6. Sobanın yanındaki kovadan sobaya attım ve sobanın tutuşmasını bekledim.

4. ETKİNLİK (

Sol sütundaki isimleri örnekteki gibi durum ekleriyle birleştirerek sözcük öbekleri oluşturunuz.

	-DAn almak	-A almak	-İ almak
Tabak	<i>tabaktan almak</i>	<i>tabağa almak</i>	<i>tabağı almak</i>
Araba			
Ev			
Masa			
Ceket			

ÇALIŞMA YAPRAĞI / 4. HAFTA

1. ETKİNLİK

B. Görsellerle "almak" eyleminin farklı kullanımlarını eşleştirip ilgili ifadeyi görselin altına yazınız.

Risk almak

Kontrol altına almak

Karar almak

Önlem almak



B. <<Risk alma! Önlem al!>> sözünü kullanabileceğiniz bir duruma örnek veriniz.



2. ETKİNLİK (DA. B1.05, KK.B1.11, B1.D.3., B1.O.4., OA. B1. 08, B1.D.2.)

Aşağıdaki metni okuyup soruyu yanıtlayınız.

KAZLARDAN ALINACAK ÇOK DERS VAR

Yaban kazları “V” şeklinde uçarlar. Bilim insanları neden bu şekilde uçtuklarını araştırmışlar. Araştırma sonucunda şu verilere ulaşımlar:

“V” şeklinde uçulduğunda, her kuş kanat çırpıtığında, arkasındaki kuş için onu kaldıran bir hava akımı sağlıyor. Böylece “V” şeklinde uçan kaz grubu, birbirlerinin kanat çırpışları sonucu ortaya çıkan hava akımını kullanarak uçuş menzillerini yüzde yetmiş oranında uzatıyorlar. Yani tek başına gidebilecekleri azami yolu takım halinde neredeyse ikiye katlıyorlar. Bir kaz, “V” grubundan ayrıldığı anda uçmakta güçlük çekiyor. Çünkü diğer kuşların oluşturduğu hava akımının dışında kalmış oluyor. Bunun sonucunda, genellikle takıma geri dönüyor ve yoluna takımla devam ediyor.

“V” takımının en başında giden kaz hiçbir hava akımından yararlanamıyor. Bu yüzden diğerlerine oranla daha çabuk yoruluyor. Bu durumda yorulunca en arkaya geçiyor ve bu defa hemen arkasındaki kaz, lider konumuna geçiyor. Bu değişim sürekli yapılıyor; böylece her kaz takımın her noktasında yer almış ve aynı oranda yorulmuş oluyor. Ayrıca uçuş hızı yavaşladığında gerideki kuşlar, daha hızlı gitmek için bağıarak öndekileri uyarıyorlar.

Gruptaki bir kuş hastalanırsa veya bir avcı tarafından vurulup uçamayacak duruma gelirse düşen kuşa yardım etmek üzere gruptan iki kaz ayrılıyor ve onu korumak üzere hasta veya yaralı kazın yanına gidiyor. Tekrar uçabilene kadar veya ölümüne kadar onunla beraber uçuyorlar. Yaralı kuşu asla terk etmiyorlar. Daha sonra kendilerine başka bir kaz grubu buluyorlar. Hiçbir kaz grubu, kendilerine bu şekilde katılmak isteyen kazları reddetmiyor.

(Kaynak: Yedi İklim B2 Kuru Ders Kitabı)

1. “Böylece her kaz, takımın her noktasında yer almış oluyor” cümlesindeki “yer almak” ifadesi aşağıdaki cümlelerden hangisinde metindekiyle aynı anlamda kullanılmıştır?

- Önemli bir konumda yer alan Hasankeyf, kültürlerin kavşak noktasıdır.
- Gündemde yer almak için reklam şirketleriyle görüştü.
- Başarıya koşan insanların arasında yer almak fedakârlık ister.
- Onun yanında yer almak için diğerleriyle bozuştum.
- Babasına benzemek, onun yerini almak istiyor.

3. ETKİNLİK (KK.B1.11, B1.D.3., B1.O.4., B1.Y.2., B1.D.2., B1.O.5.)

Aşağıdaki sözcük öbeklerini, <<-ArAk, -IncA, -DiğIndAn beri, -Ip>> ekleriyle birleştirerek cümlelere yerleştiriniz.

sonuç almak not almak onay almak ele almak öç almak

1. Yasa çalışmaları ile ilgili bize haber verin.
2. Öğretmenlerimin anlattıklarını..... derslerdeki başarımla arttı.
3. Müdürden telafi sınavı yapmaya karar verdi.
4. Konuyu yeni baştan bir daha farklı görüşleri değerlendirdik.
5. Bana yapılan haksızlıklardan dolayı beri içim rahat.

4. ETKİNLİK (DA. B1.05, KK.B1.11, B1.D.3., B1.Y.2., OA. B1. 08, B1.O.5.)

Boşlukları uygun sözcükle tamamlayalım.

işbirliği destek görevleri

Belirli bir hedefe ulaşmak için bir araya geldiklerinde birbirlerinden destek alarak hedeflerine daha kolay ve çabuk erişirlerdi. Aynı yöne giderken bilgi alışverişine önem verir ve içinde hareket ederlerdi. Aldıkları yeri ve zamanı geldiğinde başkasına bırakmak gerektiğini bilirlerdi.

5. ETKİNLİK (KK.B1.11, B1.D.3., B1.O.4., B1.Y.2., B1.D.2.)

Aşağıda verilen cümleleri uygun eklerle yeniden yazalım. (-ArAk /- IncA/ -Ir -mAz/ -DiğIndAn beri)

1. Genç kız annesinden izin aldı. Akşam partiye gitti.
Genç kız annesinden izin alarak akşam partiye gitti.
2. Annem kan tahlilleri sonuçlarını aldı. Rahat bir nefes aldı.
.....
3. Öğrenci üniversiteden haber aldı. Hemen projeye başladı.
.....
4. Anne ve babasının söylediklerini dikkate aldı. Artık daha mutlu.
.....

6. ETKİNLİK (KK.B1.11, B1.D.3, B1.O.4, B1.Y.2, B1.D.2.)

A. Aşağıdaki cümleleri uygun sözcük öbekleri ve eklerle (-mAk için, -mA+iyelik için) tamamlayınız.



1. Ailesini üzdü ve onların bir yemek organize etti.
2. Avrupa birliği projesinde gerekli görüşmeleri yaptı.
3. Gençlerin geleceğini lisede doğru meslek tercihi yapmaları gerekir.
4. Ali'nin uyarılarımızı her şeyi yaptık, ama maalesef bizi dinlemedi.
5. Ankara'da yaşanan sel felaketinden dolayı arkadaşlarımızdan onları aradık.
6. Deprem önemli bir doğa olayıdır. Depremi önleyemeyiz; ancak çalışma yapabiliriz.
7. Yolculuk sırasında arabamızın motoru bozuldu. servisi aradık.
8. Toplantı çok uzun sürdü. Çalışanların kısa bir süre ve çay içmesi için mola verdik.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmada sözcüksel yaklaşım çerçevesinde bağlam ve derlem temelli öğretim uygulamaları oluşturulmuştur. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1-B2 düzeyi öğrenciler için tasarlanan uygulamanın çerçevesi "al-" eyleminin kullanım düzeyleri üzerine kurulmuştur.

Çalışmada 1. hafta 9 etkinlik, 2. hafta 7 etkinlik, 3. hafta 9 etkinlik, 4. hafta 9 etkinlik, 5. hafta 8 etkinlik, 6. hafta 8 etkinlik olmak üzere 50 etkinlik tasarlanmıştır. Etkinlikler temel anlamdan değişmece anlama kolaydan zora doğru ilerlemektedir.

Öneriler

1. Sözcüksel yaklaşım çerçevesinde bağlam ve derlem temelli öğretim uygulamaları B1-B2 kur düzeyi dışında uygulanabilir.
2. Sözcüksel yaklaşım çerçevesinde bağlam ve derlem temelli öğretim uygulamaları "al-" eylemi dışında çok anlamlı başka eylemler için de hazırlanabilir.
3. Yabancılar Türkçe öğretiminde hazırlanacak kitap veya etkinliklerde bağlam ve derlem temelli öğretim teknikleri öne çıkarılabilir.

KAYNAKÇA

Aksan, D. (2006). *Anlambilim konuları ve Türkçenin anlambilimi*. Engin Yayınevi.

Ankara Üniversitesi TÖMER. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programı*. Ankara Üniversitesi Basımevi.

Bıkmaz-Bilgen, Ö., Doğan, N. (2017). Puanlayıcılar arası güvenilirlik belirleme tekniklerinin karşılaştırılması. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 8(1), 63-78.

Demirel, Ö. (2005). *Eğitim sözlüğü*. Pegem Akademi.

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

Korkmaz, Z. (2007). *Gramer terimleri sözlüğü*. TDK Yayınları.

Lewis, M. (1993, 2002). *The lexical approach: The state of ELT and a way forward*. Language Teaching Publications.

Ördem, E. (2013). Yabancılar Türkçe öğretiminde leksikal yaklaşım: Bir eşdizimlilik çalışması modeli. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 905-931.

Richards, J. C., Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Express.

Türkçe Ulusal Derlemi (TUD). <https://www.tnc.org.tr/tr>

Türk Dil Kurumu (TDK) (2023). *Güncel Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayını.

Türkiye Maarif Vakfı (TMV). (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı*. TMV Yayınları. https://www.turkiyemaarif.org/uploads/Turkcenin_Yabanci_Dil_Olarak_Ogretimi_Programi_2_Baski.pdf

Yavaş, D. E. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçede çokanlamlı eylemlerin bağlam temelli öğretimi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

TÜRKÇEYİ İKİNCİ DİL OLARAK ÖĞRENERLER İÇİN EŞ DİZİMLİLİK KAVRAMININ ÖNEMİ VE KULLANIMI

Nurcan Ada ÇETİNKAYA, Adana/Şehit Metin Malkav Ortaokulu



ÖZET

Ortadoğu'da yaşanan savaşlar sonrası ülkemize yapılan mülteci akını Türkçe öğretimini daha önemli bir hâle getirmiştir. İkinci dil olarak Türkçe öğrenmek, dil öğrenme sürecindeki heyecan verici ve zorlayıcı bir yolculuktur. Bu yolculuk sırasında karşılaşılan birçok dil bilimsel kavramdan biri de "eş dizimlilik"tir. Eş dizimlilik, dilin zenginliğini ve esnekliğini anlamak için kritik bir kavramdır. Eş dizimlilik, bir dilde aynı veya benzer anlamları taşıyan farklı kelimelerin kullanımınıdır. Bu durum, dilin ifade gücünü artırır ve iletişimde çeşitlilik sağlar. Örneğin Türkçede «gitmek» fiili yerine «yürümek», «koşmak», «hareket etmek» gibi eş dizimler kullanılabilir. Türkçeyi ikinci dil öğrenenler için eş dizimlilik kavramını anlamak ve kullanmak, dil becerilerini geliştirmenin önemli bir yoludur. Eş dizimlilik, dilin derinliğini ve esnekliğini anlamak için kritik bir unsurdur ve dil öğrenme sürecinde etkili iletişim için hayati bir rol oynar. Dil öğrenenler, eş dizimliliği anlamak ve kullanmak için çeşitli kaynakları ve pratik olanakları kullanmalıdır. Eş dizimlilik dili yetkin kullanma da önemli bir faktördür. Eş dizimlilik, dil öğrenenlerin kelime dağarcığını genişletir ve ifade yeteneklerini artırır. Bu çalışmada Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenler için eş dizimliliğin önemi ve kullanımı ele alınacaktır. Çalışmada önce öğrencilere kompozisyon yazma ve hikâye tamamlama görevleri verilmiş araştırmancının odak noktasına uygun belgeler seçilmiştir. Dokümanları doğru bir şekilde değerlendirmek adına yazılarda kullanılan tüm eş dizimli sözcükler tespit edilmiştir. Belgeleri tematik kodlama yöntemiyle analiz edilmiş, sık kullanılan eş dizimli sözcükler belirlenmiştir. Tekrar eden kodlar analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Çalışmada 15 ortaokul öğrencisine 5 haftalık süreyle çeşitli yazma ödevleri verilmiş toplamda 92 adet doküman incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda incelenen dokümanlarda görülen 116 eş dizimli kelimenin %58'inin yanlış kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu çalışma daha önce ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde eş dizimlilik sorunları ile ilgili çalışma yapılmadığından önem taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: Eş dizimlilik, kelime öğretimi, ikinci dil olarak Türkçe öğretimi.

GİRİŞ

Türkiye özellikle 1876 yılında Kırım Savaşı'ndan sonra başlayan toplu göçlerle hem göç alan hem de göçler için köprü konumunda olan bir ülke hâline gelmiştir. Ayrıca turizm, eğitim, ticaret vb. sebeplerle de Türkiye'ye geçici olarak gelen insan sayısı da çoğalmaktadır. Bahsedilen sebeplerden ülkemize gelip Türkçe öğrenen kişilere istekleri ve gereklilik durumunda yabancı dil olarak Türkçe eğitimi verilmektedir. Alan yazınında bireyin ana dilinden farklı olarak çevre şartlarına ayak uydurabilmek için öğrenmek durumunda kaldığı sürece ikinci dil öğretimi denmektedir (Şengül, 2017). İkinci dil olarak Türkçe öğrenmek, dil öğrenme sürecindeki heyecan verici ve zorlayıcı bir yolculuktur. Bu yolculuk sırasında karşılaşılan birçok dil bilimsel kavramdan biri de «eş dizimlilik»tir. Eş dizimlilik bazı sözcüklerin birbiriyle karşılıklı öncelikleri olduğu ve birbirini gerektirdiği sözcük birleşmelerini ifade eder (Doğan, 2015). Eş dizim kavramı ilk kez İngiliz dil bilimci Firth (1951) tarafından yayımlanan *Modes of Meaning* adlı kitapta yer almıştır. Firth (1951) bir sözcüğün

ancak kendisine eşlik eden sözcük ile değerlendirilebileceğini vurgulamış ve “Verilen bir sözcüğün eş dizimleri bu sözcüğün alışlagelmiş veya geleneksel pozisyonlarıdır” şeklinde bir tanım ortaya koymuştur (Akt. Metin ve Karaoğlan, 2016). Dil bilgisel eş dizim; bir isim, bir sıfat, bir fiille bir mastar veya yan tümce gibi bir edat ya da dil bilgisi yapısından oluşur. Sözlüksel eş dizimler ise edatlar, mastarlar veya tümceleri içermez ancak çeşitli isim, sıfat, fiil ve zarf birleşimlerinden oluşur (Çiçek ve Asar, 2023).

Eş dizimlilik dili yetkin kullanmada önemli bir faktördür. Eş dizimliliğin önemi şu şekilde açıklanabilir:

1. **Dil Becerilerini Geliştirme:** Eş dizimlilik, dil öğrenenlerin kelime dağarcığını genişletir ve ifade yeteneklerini artırır. Bir konsepti farklı kelimelerle ifade ederek dilin derinliğini kavramaya yardımcı olur.
2. **Anlam Farklılıklarını Anlama:** Eş dizimlilik, dildeki ince anlam farklılıklarını anlamak için önemlidir. Bir kelimenin farklı bağlamlarda nasıl kullanıldığını anlamak, dilin kullanımını daha etkili hâle getirir.
3. **İletişimde Esneklik:** Birden fazla kelimeyi kullanabilme yeteneği, iletişimde esneklik sağlar. Bu, farklı konuşma ortamlarında ve durumlarda daha uygun ifadeler bulmaya yardımcı olur (Kozan, 2019).

Dilin ve dil öğretiminin dil bilgisi ve söz varlığı olmak üzere iki temel bileşeni vardır. Yabancı dil öğretiminde genel dil bilgisi kurallarının yanı sıra belirli bir söz varlığı da öğretilir. Söz varlığı bilgisi yabancı dil öğretiminin önemli bir bölümünü oluşturur (Doğan, 2019). Dil tek başına bulunan sözcük birimlerden değil öbeklerden oluşmaktadır. Araştırmalara göre sözlü ve yazılı sözlem birlikte olmak üzere dilin %70’i sabit kalıp ifadelerden oluşmakta olup eş dizimlilerin sayısı tek sözcük birimlerinin sayısından çok daha fazladır (Karadağ, 2020).

İkinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler genellikle eş dizimlilik sorunlarıyla karşılaşabilirler. Eş dizimlilik, bir dilde birden fazla kelimenin aynı anlamı ifade etmesi veya bir kelimenin birden fazla anlama gelebilmesi durumudur. Türkçe gibi karmaşık bir yapıya sahip olan bir dilde eş dizimlilik, özellikle ikinci dil olarak öğrenenler için zorluklar doğurabilir. Bu durum, öğrencilerin metinleri okurken veya yazarken doğru anlamı anlamalarını ve ifade etmelerini engelleyebilir. Özellikle deyimler, atasözleri ve benzeri dil öğeleri içeren Türkçe metinlerde eş dizimlilik sorunları daha sık görülebilir. Bu nedenle ikinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil bilgisini ve kelime kullanımını dikkatle öğrenmeleri ve pratik yapmaları önemlidir. Aksi hâlde iletişimde anlam karmaşaları yaşanabilir ve dilin etkili kullanımı zorlaşabilir. İkinci dil edinimi sürecinde eş dizimlilik, öğrencilerin dil bilgisini ve kelime dağarcığını doğru bir şekilde geliştirmesi açısından kritik bir öneme sahiptir. Türkçe gibi karmaşık bir dilde eş dizimlilik, özellikle yabancı dil olarak öğrenenler için önemli bir zorluk olabilir. Bir kelimenin birden fazla anlama gelebilmesi veya birkaç kelimenin aynı anlamı ifade etmesi, öğrencilerin dilin doğru kullanımını anlamalarını zorlaştırabilir. Bu nedenle eş dizimlilik konusuna odaklanarak dil edinimi sürecinde doğru anlam çıkarımı yapabilme ve etkili iletişim kurabilme becerisi geliştirilmelidir. Dil bilgisini derinlemesine anlamak ve kelime dağarcığını doğru şekilde kullanabilmek, ikinci dil olarak Türkçe öğrenenler için başarılı bir iletişim becerisi kazanmalarını sağlayacaktır. Bu açıdan eş dizimlilik konusunun doğru anlaşılması ve öğrenim sürecinde etkin bir şekilde ele alınması, dil öğrenme başarısını olumlu yönde etkileyecektir.

Bu çalışmada Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenler için eş dizimliliğin önemi ve kullanımı ele alınacaktır. Çalışma daha önce ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde eş dizimlilik sorunları ile ilgili çalışma yapılmadığından önem taşımaktadır.

YÖNTEM

Doküman inceleme yöntemi, bir araştırma veya analiz sürecinde yazılı materyallerin sistematik olarak incelenmesini ve değerlendirilmesini sağlayan bir araştırma tekniğidir. Bu yöntem genellikle bilimsel çalışmalarda, akademik araştırmalarda, literatür taramalarında ve belge analizlerinde kullanılır. Doküman inceleme yöntemi, yazılı materyallerin sistematik bir şekilde incelenmesini ve analiz edilmesini sağlayarak araştırmacılara kapsamlı bir bakış açısı sunmaktadır. Bu yöntem, araştırmacıların mevcut literatürü değerlendirmesine, yeni bulgular elde etmesine ve bilimsel bilgiyi ilerletmesine olanak tanımaktadır.

Çalışmada önce öğrencilere kompozisyon yazma ve hikâye tamamlama görevleri verilmiş araştırmanın odak noktasına uygun belgeler seçilmiştir. Dokümanları doğru bir şekilde değerlendirmek adına yazılarda kullanılan tüm eş dizimli sözcükler tespit edilmiştir. Belgeleri tematik kodlama yöntemiyle analiz edilmiş, sık kullanılan eş dizimli sözcükler belirlenmiştir. Tekrar eden kodlar analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

Çalışmada Adana'nın Yüreğir ilçesindeki bir ortaokulda eğitim gören on beş yabancı uyruklu öğrenciye beş haftalık süreyle çeşitli yazma ödevleri verilmiş, toplamda doksan iki adet doküman incelenmiştir.

BULGU VE YORUMLAR

Çalışmada 92 adet doküman incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda incelenen dokümanlarda görülen 116 eş dizimli kelimenin %58'inin yanlış kullanıldığı tespit edilmiştir. En çok yanlış kullanılan eş dizimli sözcükler tabloda verilmiştir.

Tablo 1

En Sık Yanlış Kullanılan Eş Dizimli Kelimeler

Yanlış Kullanım	Doğru Kullanım
...kahvaltı yapmak	Kahvaltı etmek
...duş yapmak	Duş almak
...bisiklet binmek	Bisiklet sürmek
...sohbet yapmak	Sohbet etmek
...şaka etmek	Şaka yapmak
...konuşma etti.	Konuşma yapmak
...eve erişmeliyiz.	Eve ulaşmak
...kendini övündü.	Kendini övmek
...tavsiye anlatmak	Tavsiye vermek
...maç oynamak / etmek	Maç yapmak
...teslimat etmek	Teslim etmek
...heyecanlı olmak	Heyecanlanmak
...para yenilmek	Para kaybetmek
...test çalışmak	Test çözmek
...savaş olmak	Savaş çıktı
...yalan etmek	Yalan söylemek
...sahte baba	Üvey baba
...hayalde görmek	Rüyada görmek
...gözünü yummak	Göz kırmak
...ders öğrenmek	Ders çalışmak

Yapılan doküman incelemelerine göre en çok hatanın fillerde yapıldığı görülmüştür. “etmek, olmak, yapmak” kelimeleri sık sık birbirlerinin yerine kullanılmıştır. Bu hatalardan bazılarının ana dili Türkçe olan çocuklarda da görüldüğü bilinmektedir. Sıfat+isim eş dizimliliklerinde hatalar görülsede fillerdeki kadar sık değildir. Eş dizimlilik üzerine yapılan doküman incelemesi sonucunda kullanılan eş dizimli kelimelerin %58’inin yanlış kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu durum, belirli bir metindeki dilin doğruluğu ve anlam bütünlüğü açısından önemli bir sorun teşkil etmektedir. Yapılan eş dizimlilik hataları sonucu ortaya çıkan sorunlar şu şekilde sıralanmıştır:

1. **Anlam Karmaşası:** Yanlış kullanılan eş dizimli kelimeler, metinde anlam karmaşası yaratmaktadır. Okuyucuların doğru anlamı çıkarması zorlaşmakta ve iletişim eksikliği ortaya çıkabilmektedir.
2. **İfade Tutarsızlığı:** Eş dizimli kelimelerin yanlış kullanımı, metinde ifade tutarsızlıklarına yol açabilmektedir. Bu durum, metni okuyanların güvenini sarsabilmekte ve metnin ciddiyetini etkileyebilmektedir.
3. **Profesyonellik Kaybı:** Akademik veya profesyonel bir metinde yanlış eş dizimlilik kullanımı, yazara olan güveni azaltabilmektedir. Okuyucular, bu tür hataları fark ettiğinde metnin genel kalitesi hakkında şüpheye düşebilmektedir.

Bu bulgular ve yorumlar, eş dizimlilik üzerine yapılan dokümanların doğru ve etkili iletişim için dikkatli bir şekilde incelenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Düzgün kullanılmayan eş dizimli kelimeler, metnin kalitesini düşürebilir ve iletişimde anlam kaybına neden olabilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenler için eş dizimlilik kavramını anlamak ve kullanmak, dil becerilerini geliştirmenin önemli bir yoludur. Eş dizimlilik, dilin derinliğini ve esnekliğini anlamak için kritik bir unsurdur ve dil öğrenme sürecinde etkili iletişim için hayati bir rol oynar. Dil öğrenenler, eş dizimliliği anlamak ve kullanmak için çeşitli kaynakları ve pratik olanakları kullanmalıdır. Çalışmanın sonucunda incelenen dokümanlarda görülen 116 eş dizimli kelimenin %58’inin yanlış kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu sonuca benzer olarak Sarıdede (2021), Türkçedeki kollokasyonların ikinci/yabancı dil edinimi alanında önem kazandığını belirtmiş, araştırması Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin, özellikle isim+fiil yapıları biçimindeki çoklu eşleşmelerle sıklıkla mücadele ettiğini göstermiştir. Eğitim düzeyi, Türkçe öğrenim süresi ve Türkiye’de geçirilen zamanın öğrencilerin kollokasyon anlayışını olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Türkçe ve İngilizce öğrenenlerin yazılı metinlerinde kullandıkları kollokasyonların yaklaşık dörtte biri, Türkçeden negatif eşleşme transferi gösterdi (Uzun, 2020). Ayabakan ve Elmas (2017) ile Doğan (2019) A1 ve A2 düzeyinde olan yabancı öğrencilerin yazılarını incelemeleri sonucunda öğrencilerin eş dizimsel söz varlığını yazılarına yeterince yansıtamadıklarını ve öğrencilerin bildikleri diğer dillerden kopyalanmış yanlış eş dizim kalıplarını kullandıklarını belirlemiştir.

Öztürk ve Çiçek ise (2021) eş dizimliliğin yapısal boyutunu ilgilendiren çalışmalarında ortaokul öğrencilerinin yazılı metinlerinde en sık sırasıyla çık-, al-, bul-, söyle-, yaşa-, git-, gör-, ver-, çöz-, gel eylemlerini kullanırken biçim bilgisel istem yanlışları yaptıklarını ortaya koymuştur.

Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğreten Eğitimciler İçin Öneriler

Yapılan çalışma sonucuna göre yazma becerisinde eş dizimlilik önemli bir faktördür. Öğrencilerin eş dizimli kelimeleri öğrenebilmeleri adına daha fazla çalışma ve uygulama yapılabilir. Bu noktada eş dizimli kelimeler sınıf seviyesine uygun olarak bazı oyunlar kullanılarak öğrencilerin daha eğlenceli ve kalıcı şekilde öğrenmeleri sağlanabilir. Ayrıca yazılı veya sözlü bir metin içinde geçen

sözlüksel öbekleri, eş dizimlileri saptama, eşleştirme, tamamlama, sınıflandırma ve sıralama çalışmaları da yapılabilir.

Düzeltilme ve Düzeltme Önerileri: Yanlış kullanılan eş dizimli kelimelerin belirlenmesi ve doğru şekilde kullanılması için düzeltme süreci önemlidir. Bu süreçte metindeki tutarsızlıkları gidermek için dikkatli bir düzeltme ve revizyon yapılmalıdır. Ayrıca doğru kullanım için örnekler ve açıklamalar da eklenerek metnin anlaşılabilirliği artırılabilir. Öğrencilerin yaptığı eş dizimlilik hatalarından panolar hazırlanıp doğru şekliyle birlikte sınıfta paylaşılabilir. Eşleştirme oyunları oynatılarak eş dizimli kelimelerin eşlerinin bulunması sağlanıp öğrenme kalıcı hâle getirilebilir.

Dikkat ve Özen: Eş dizimlilik gibi dil bilimsel konular, yazım ve dilin incelikleri açısından dikkat gerektiren alanlardır. Yazarların bu tür hatalardan kaçınmak için metinleri dikkatle gözden geçirmesi ve gerektiğinde dil bilimsel açıdan uzman kişilerden destek alması önemlidir. Yapılan eş dizimsel hataları görmezden gelmek yerine öğrencilerin bu hatalara dikkatini çekmek daha doğru bir yaklaşım olabilir. Öğrencilere eş dizimli kelimelerin doğru kullanılmasının neden önemli olduğu açıklanabilir.

KAYNAKÇA

- Aksan, Y. (2008). Türkçede yakın anlamlı sözcükler: Bir derlem çalışması. 22. *Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildirileri*.
- Alyılmaz, S., Şengül K. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil öğrenme stratejileri*. Kesit Yayınları.
- Ayabakan, M., Elmas, N. T. (2017). Yabancı dil öğretimi kitaplarında eşdizimli sözcüklerin sunumu. 30. *Ulusal Dil Bilim Kurultayı Bildirileri, 2017 Dil Bilim Derneği Yayınları*, 163-168.
- Çiçek, S., Asar, A. (2023). Ana dili olarak Türkçe öğretiminde eşdizimsel farkındalık ve ortaokul öğrencilerinin eşdizimsel yeterlikleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(59), 176-191.
- Doğan, N. (2015). Türkçe sözlükte fiisel eşdizimlilik. *Gazi Türkiyat*(17), 67-84.
- Doğan, N. (2019). Yabancılar Türkçe öğretiminde eşdizimsel farkındalık ve öğrencilerin eşdizim yeterlikleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(68).
- Karadağ, B. M. (2020). Yabancılar Türkçe öğretiminde eşdizimlilik: Bir model önerisi. *Dilbilim*(34), 27-56.
- Kozan, O. (2019). Dil dizgesinde eşdizimlilik: Öğretim odaklı dil bilimsel betimleme örneği. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 251-266.
- Metin, S. K., Karaoğlan, B. (2016). Türkiye Türkçesinde eşdizimlerin istatistiksel yöntemlerle belirlenmesi. *Bilig*(78), 253-286.
- Öztürk, B., Çiçek, S. (2021). Morphological verb valency driven errors of secondary school students. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 9(4), 217- 227.
- Sarıdede, B. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yabancıların eşdizimsel örüntüleri algılamaları. *Journal of Linguistics*.
- Uzun, K. (2020). Tracing negative transfer in the lexical collocations used by Turkish learners of English in written texts. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.



Bu sayfa boş bırakılmıştır.

EBA OKUYORUM YAZIYORUM İÇERİĞİNİN İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNDE ETKİSİ



Seyide YAMAN, Kocaeli/Sapanca İlkokulu
Meltem KARABUDAK, Kocaeli/Sapanca İlkokulu

ÖZET

İlk okuma yazma öğretiminde EBA okuyorum yazıyorum içeriğinin birinci sınıf, birinci dönem müfredatına uygun olarak kullanılmasının etkisini incelemek amacıyla bu çalışma yapılmıştır. Eğitimin temeli olan ilk okuma yazma aşamasında karşılaşılan sorunların öğrenci-veli-öğretmen tarafından daha kolay aşılabilmesi için EBA okuyorum yazıyorum içeriği okul içi ve okul dışı (hibrit) biçimde uygulanmıştır. Bu çalışmanın amacı, birinci sınıf öğrenci velilerine EBA okuyorum yazıyorum dersinin kaynak oluşturacak şekilde yardımcı olmasının etkisini incelemektir. Araştırma 2023-2024 eğitim öğretim yılında Sapanca İlkokulunda öğrenim gören 1. sınıf öğrencileri ve velileri ile yapılmıştır. İlk okuma yazma öğretiminin gerçekleştiği 1. sınıfın birinci döneminde, 18 haftalık sürede öğrenci velileriyle çevrim içi ve yüz yüze görüşmeler yapılarak çalışma ile ilgili veriler elde edilmiştir. Elde edilen veriler, nitel araştırma temelinde olgubilim deseni kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğrencilerin derslere olan ilgisi, EBA içeriklerinin öğrenciler üzerindeki etkisi, sınıf içi ve sınıf dışı öğrenme deneyimlerinde "EBA" nın kullanımı, öğrenci velileri tarafından olumlu olarak değerlendirilmiştir. EBA içeriklerine ilişkin yapılan değerlendirme çalışmaları ise belli alanlarda zorlukların yaşandığını ifade edici niteliktedir. Araştırma sonuçları, görsel ve işitsel materyallerin kullanımının öğrencilerin öğrenme sürecini daha etkili bir şekilde kavramalarına yardımcı olduğunu göstermektedir. Bu da öğrenmenin daha kalıcı olmasına ve öğrencilerin daha iyi anlamalarına katkı sağlayabilir. Çevrim içi ödevlerin öğrenilen konuları pekiştirmekte ve öğrencilerin sorumluluk bilincini geliştirmekte önemli bir rol oynadığı tespit edilmiştir. Bu, öğrencilerin öğrenme sürecinde daha aktif bir rol almalarına olanak tanıyabilecektir. Araştırma sonucunda EBA okuyorum yazıyorum dersine olan olumlu ilgi öğrencinin derse karşı motivasyonunu ve derse katılımını arttırdığı gözlemlenmiştir. Velilerin öğrencileri sınıf dışı ortamda çevrim içi ders içerikleri ile gözlemlene imkânı bulmaları EBA'nın öğrenme sürecine katkı sağladığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: EBA okuyorum yazıyorum, ilkokul, teknoloji, öğretim.

GİRİŞ

İlk okuma yazma öğretimi eğitimin her alanında temel oluşturacak bir öneme sahiptir. Bu yüzden ilk okuma yazma öğretimi süresince kazanılacak beceri ve alışkanlıklar bireyin öğrenim hayatında büyük bir rol oynar (Özcan ve Özcan, 2016). İlk okuma yazma süreci; dinleme, sesi tanıma, sesin görsel ifadesi olan sembolünü kavrama, sesleri birleştirebilme, hece, kelime ve cümle oluşturabilme adımları ile karmaşık bir yapıya sahiptir.

İlk okuma ve yazma süreci, çocukların dil ve iletişim becerilerini geliştirdikleri kritik bir dönemdir. Bu süreç, çocukların harfleri tanımaya başladıkları ve kelimeleri okuyup yazmaya başladıkları zamandır. İlk okuma ve yazma sürecinde çocuklar genellikle şu aşamalardan geçerler: İlk okuma

ve yazma süreci harflerin tanınmasıyla başlar. Çocuklar genellikle öncelikle harflerin şekillerini tanımaya başlarlar. Öğretmenler ve ebeveynler, çocuklara harfleri tanımaları için destek verirler ve harfleri sesleriyle eşleştirirler. Harflerin tanınmasının ardından çocuklar harfleri sesleriyle eşleştirmeye başlarlar. Bu süreçte çocuklar harflerin nasıl telaffuz edildiğini öğrenirler ve kelimelerin nasıl oluşturulduğunu keşfederler. Harf seslerini öğrendikten sonra çocuklar kelimeleri tanımaya başlarlar. Öğretmenler, çocuklara basit kelimeleri tanımaları için okuma materyalleri sağlarlar ve onlara kelimeleri tanıma ve anlama konusunda rehberlik ederler. Kelimeleri tanıma becerisi geliştikçe çocuklar cümleler oluşturmayı öğrenirler. Bu aşamada çocuklar kelimeleri bir araya getirerek anlamlı cümleler oluştururlar ve metinleri okuma ve anlama becerilerini geliştirirler. İlk okuma ve yazma süreci boyunca çocukların okuma ve yazma becerileri sürekli olarak gelişir. Öğretmenler ve ebeveynler, çocukların bu süreçte ilerlemelerini desteklemek için onlara yardımcı olurlar ve onları teşvik ederler (Akyol ve Yıldız, 2013).

İlk okuma ve yazma süreci, çocuklar için oldukça önemli ve bazı zorluklarla dolu olabilir. Bu süreçte bazı çocuklar için harflerin sesini tanıma ve ayırt etme (fonetik farkındalık) zor olabilmektedir. Bu durum, okuma ve yazma sürecinin başlangıcında zorluk yaşamalarına neden olabilir. Bazı çocuklar, kelimeleri tanımakta zorlanabilirler. Bu, kelime dağarcığının gelişimiyle ilgili olabilir veya bazı harf-ses bağlantılarını öğrenmede zorluk yaşamalarıyla ilişkili olabilir. İlk okuma ve yazma sürecinde çocuklar el becerilerini geliştirmekte ve harfleri düzgün bir şekilde yazmakta zorlanabilirler. Harflerin formunu hatırlamak ve yazmak, başlangıçta çocuklar için zor olabilir. Bazı çocuklar, aile veya öğretmenlerden yeterli destek alamayabilirler. Evinde veya okulunda uygun okuma ve yazma materyalleri, bireysel öğretim yöntemleri ve düzenli geri bildirimlerin eksikliği, çocukların ilk okuma ve yazma sürecinde zorlanmasına neden olabilir. Bu zorluklarla başa çıkmak için çocukların bireysel ihtiyaçlarına uygun öğretim yöntemleri ve materyalleri kullanmak önemlidir. Ayrıca çocukların motivasyonlarını artırmak, öz güvenlerini güçlendirmek ve onlara destek olmak da önemlidir. İlk okuma ve yazma süreci her çocuk için farklılık gösterebilir ve her çocuk kendi öğrenme hızında ilerler. Önemli olan çocukların bu süreçte desteklenmeleri ve teşvik edilmeleridir. Böylece okuma ve yazma becerilerini güçlendirebilir ve geliştirebilirler (Aktay ve Keskin, 2016).

Eğitim alanında teknolojinin eğitime entegrasyonu sağlama amacıyla oluşturulan eğitim portalları, okul içi ve okul dışı öğrenme sürecine etkin bir katkı sağlamaktadır (Kazu ve Özeran, 2023). Dijital ve yapay zekânın gün geçtikçe daha etkili bir hâle geldiği günümüzde Türkiye’de de eğitimde teknolojik yatırımlar, Kasım 2010 tarihinde FATİH projesi kapsamında Eğitim Bilişim Ağı (EBA) tasarlanmıştır. EBA dışında özel kurumların birçok portalı ve uygulaması da ülkemizde kullanılmaktadır. EBA’nın eğitim alanında öncü olmasının en önemli özelliği, ülkemizde tüm öğrencilerin öğretmenlerinin giriş yapabileceği Millî Eğitim Bakanlığına ait olmasıdır. Öğretmen ve öğrenciler hatta öğrenci velileri bu platformdan sınırsız bir biçimde yararlanabilmektedir. Böylece okul içi ve okul dışı öğrenme süreci tamamen esnek, özerk ve kişiye özgü olarak yürütebilmektedir.

EBA’nın kullanımı, ilk okuma ve yazma sürecinde karşılaşılan zorlukları hafifletmede önemli bir rol oynayabilir. Öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına ve seviyelerine uygun çeşitli öğrenme materyalleri sunar. Sesli ve görsel destekler içeren interaktif materyaller sunar. Bu; öğrencilere harfleri, kelimeleri ve cümleleri doğru şekilde tanımalarına ve telaffuz etmelerine yardımcı olabilir. EBA, farklılaştırılmış öğretim stratejilerini destekler. Bu, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına göre özelleştirilmiş bir öğrenme deneyimi yaşamalarını sağlar. Örneğin bazı öğrenciler için interaktif oyunlar veya animasyonlar, okuma ve yazma becerilerini geliştirmede daha etkili olabilir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin, EBA’yı etkili bir şekilde kullanarak okuma ve yazma becerilerini geliştirmeleri başarıyla süreci yürütmeleri mümkün olabilir (Baş ve Kesik, 2023).

YÖNTEM

İlk okuma yazma öğretiminin karmaşık yapısının öğrenci ve velilerine önemli bir sorun oluşturduğu birinci sınıfın ilk döneminde EBA okuyorum yazıyorum içeriği önemli bir kaynak olarak gösterilebilir. 2023-2024 eğitim öğretim yılının ilk döneminde 1. sınıf müfredatında 18 hafta süren okuma yazma öğretimi sınıf içi ve okul dışı çalışmalar da EBA okuyorum yazıyorum içerikleriyle sağlanmıştır. İlk okuma ve yazma sürecinde velilerin rolü oldukça önemlidir. Veliler, çocuklarının dil ve iletişim becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak için çeşitli şekillerde destek sağlayabilirler. Veliler, EBA'nın sağladığı kaynaklardan ve özelliklerden faydalanarak çocuklarının eğitimine destek olabilirler. Çocukları için EBA üzerinde bir öğrenci hesabı oluşturabilirler. Bu hesapla çocuklarının eğitim materyallerine ve kaynaklarına erişimini sağlayabilirler. EBA'nın sunduğu çeşitli eğitim materyallerini inceleyerek çocuklarının öğrenme sürecine destek olabilirler. Veliler, çocuklarının EBA üzerindeki ilerlemesini takip edebilirler. Özellikle çocukların zorlandığı konularda destekleyici ve teşvik edici bir tutum sergileyerek onların öğrenme motivasyonlarını artırabilirler. EBA'yı çocuklarının eğitimine destek olmak için etkili bir araç olarak kullanabilirler. Bu bağlamda veli desteğini de sağlayarak okul içi ve okul dışı ortamda EBA okuyorum yazıyorum dersinin bu desteği ne derece karşıladığına dair bir çalışmanın ihtiyacı tespit edilmiş ve bu çalışma ortaya çıkmıştır.

Bu araştırma ilk okuma yazma sürecinde okul içi ve okul dışı ortamda EBA okuyorum yazıyorum dersinin kullanımının etkisini ölçmek amacıyla yapılmıştır. Nitel bir araştırma olan bu çalışmada olgubilim deseni kullanılarak veriler, gözlem ve görüşmelere dayalı olarak toplanmıştır. Bu yöntem araştırmacıların bireylerin deneyimlerini ve yaşantılarını anlamaya odaklandığı bir araştırma yöntemidir. Bu desenin temel amacı, kişilerin deneyimlerdeki ortak temaları, anlamlandırma süreçlerini ve bu süreçlerin nasıl şekillendiğini ortaya çıkararak etkisini anlamaktır. Araştırma 2023-2024 eğitim öğretim yılında, Sakarya ilinin Sapanca ilçesinde birinci sınıfta öğrenim gören 30 öğrenci ve velileri aracılığıyla yürütülmüştür. Araştırmacılar tarafından iki bölümden oluşan yarı-yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuş ve formun kapsam geçerliliği için alanından üç uzman görüşünden faydalanılmıştır. Görüşme formu, birinci bölümde demografik özellikleri belirleme sorularını, ikinci bölümde ise EBA okuyorum yazıyorum dersinin ilk okuma yazma sürecinde dersin çevrim içi kullanılmasına dair soruları içermektedir. Çalışma grubunun demografik özellikleri şu şekilde belirlenmiştir: Çalışma grubunun cinsiyet dağılımı %83'ü kadın, %17'si erkektir. 30 kişiden oluşan veli çalışma grubunun eğitim durumları incelendiğinde 6'sı ilkokul, 2'si ortaokul, 9'u lise, 12'si lisans, 1'i yüksek lisans mezunudur. Çalışma grubunun yaş aralıkları ise şöyledir: 25-35 yaş arası %35'ini, 36-45 yaş arası %50'sini, 46-55 yaş arası %15'ini oluşturmaktadır. Çalışma grubunun meslek dağılımları incelendiğinde 11'i ev hanımı, 5'i serbest meslek, 4'ü öğretmen, 4'ü işçi, 2'si bankacı, emekli, moda tasarımcısı, laborant ve avukattır. Görüşme formunun ikinci bölümünde aşağıdaki görüşme soruları yer almıştır.

1. Okul içi ve okul dışı ortamda (ev ortamı) EBA okuyorum yazıyorum dersinin ilk okuma yazma sürecindeki etkisi hakkında görüş ve düşünceleriniz nelerdir?
2. Çocuğunuz EBA çalışmalarına ne kadar süre ayırıyor?
3. Okul dışı ortamda (ev ortamı) EBA kullanımı ile ilgili görüş ve düşünceleriniz nelerdir?
4. İlk okuma yazma sürecinde EBA' dan çevrim içi ödev uygulamasına ilişkin görüş ve düşünceleriniz nelerdir?
5. EBA kullanımı ile ilgili karşılaşılan sorunlar nelerdir?

Araştırmacı sınıf öğretmeni, sınıf içi çalışmalarında ilk okuma yazma dersini etkileşimli tahta ile EBA öğretmen sayfası üzerinden işlemiştir. Okul dışı ortamda ise öğrencilere tanımlanan EBA şifreleri ile öğrencilerin kendi sayfaları üzerinden paylaşılan içerik etkinlikleri ile sürdürülmüştür. Okul

dışı ortamda sürdürülen bu çalışmalar veli katkısı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma süresince çocuğu okula yeni başlayan veliler ilk okuma yazma süreci ve EBA platformu ile ilgili bilgilendirilmiştir. Çalışma süresince çalışma grubu ile çevrim içi ve yüz yüze görüşmeler sağlanmıştır. Görüşmelerde veliler, ilk okuma yazma sürecinde yaşadıkları sorunları dile getirmişlerdir. Araştırmacı sınıf öğretmeni, süreci sürekli değerlendirmiştir. Bu görüşmeler sesli ve yazılı kayıt altına alınmış ve araştırmacılar tarafından analiz edilerek çalışmanın verileri oluşturulmuştur.

BULGU VE YORUMLAR

Araştırmaya katılan 1. sınıf velilerin görüşleri doğrultusunda EBA okuyorum yazıyorum dersi ile okul içi ve okul dışı ortamda sürdürülen ilk okuma yazma çalışmaları görüşme formu sorularına göre analiz edilerek şu bulgulara ulaşılmıştır.

1. Okul İçi ve Okul Dışı Ortamda EBA Kullanımının Etkisi

- Veli 8: EBA sisteminin hem sözel hem görsel olarak çocuklara daha faydalı olduğunu düşünüyorum. Destekleyici içeriklerle çocukların derse olan ilgisinin arttığını ve daha istekli bir şekilde ev ödevlerini yapıyorlar.
- Veli 15: Sınıf içi EBA çalışması Bahar için olumlu bir durum. Görsel içerikli ve interaktif etkinliklerin öğrenmeyi kolaylaştırdığını düşünüyorum. Ev ödevlerini de EBA'dan daha istekli yapıyor.
- Veli 24: Özellikle 1. sınıf EBA içeriği çocuklar üzerinde oldukça verimli ve başarılı etkilere yol açtı. İlk okuma yazma sürecini kolaylaştıran ve hızlandıran bir etkisi oldu. Sınıf içi ve sınıf dışı kullanılan EBA sayesinde ilk okuma yazma sürecinin daha kolay atlatıldığını düşünüyorum.
- Veli 4: Çok fazla etkisi olduğunu düşünmüyorum. Eve verilen fotokopi çalışmalarının üzerinde daha fazla etkisi oluyor. Konuları öğrenmesi bu şekilde daha kolay oluyor.
- Veli 9: Fazla etkisi olduğunu düşünmüyorum.

2. EBA Çalışma Süresine İlişkin Görüşler

- Veli 13: Öğretmenimiz EBA'yı oldukça aktif kullanıyor. Çocuğumda bu çalışmaları takip ediyor. EBA'da geçirdiği süre bu çalışmalarla sınırlı kalmıyor. Farklı içeriklerde ilgisini çekiyor ve süreç uzuyor.

Velilerin görüşleri genelde öğretmenin verdiği günlük çalışmaların süresi 30-50 dakika kadar süre ayrıldığını belirtmişlerdir.

3. Okul Dışı Ortamda EBA Kullanımının Etkisi

- Veli 18: Çocukların sosyal medya ile oldukça içli dışlı olduğu bu dönemde zararlı içeriklerle vakit geçirmek yerine eğitimlerinin destekleyici içeriklerle vakit geçirmeleri tercihimdir.
- Veli 7: Öğrenilenleri pekiştirmek ve ön hazırlık yapmak amacıyla etkili olduğunu düşünüyorum.
- Veli 20: Eğitime ev ortamında destek sağladığı için memnunuz. Öğrencilerin öğrenimine katkı sağlıyor.
- Veli 29: İnternetin video izlemekten başka, faydalı amaçlar için kullanılabileceğini görmeleri açısından faydalı.

Görüşmeye katılan velilerin büyük bir bölümü ilk okuma yazma uygulama aşamasında EBA okuyorum yazıyorum dersinin kullanılmasının olumlu yönde etkisini ifade etmişlerdir. İlk okuma yazma sürecinde interaktif derslerin kendilerine kolaylık sağladığını belirtmişlerdir. Çocuklar için eğlenceli ve eğitici olmasının bu süreçte yaşanabilecek zorlukları azalttığını ifade etmişlerdir.

4. EBA Kullanımında Karşılaşılan Sorunlar

- Veli 4: Sayfalar geç açılıyor, internet ile ilgili sorunlar olabiliyor.
- Veli 14: İlk telefonda açıldı. Daha sonra tablette açmak istedim olmadı.
- Veli 8: Yükleme süreleri uzun, takılmalar oluyor. Bazen hiç açılmıyor.
- Veli 15: Videoları izlerken zor giriliyor ve birden sistemden çıkıyor.
- Veli 23: EBA içeriği zenginleştirilebilir ve müfredata daha uyumlu hâle getirilebilir.
- Veli 17: EBA'nın içeriğinin daha zenginleştirilmesi gerekiyor. Çocuklar için de ilgi çekici olmalı, güncel tutulmalı. Özellikle 2 ve 3. sınıfların içerikleri çok yetersiz. Dinleme metinleri EBA'ya eklenmeli.

Görüş belirten 9 veli ise EBA kullanımında herhangi bir sorun yaşamadıklarını ifade etmişlerdir.

5. Çevrim İçi Ödev Gönderiminin Etkisi

- Veli 22: İlk okuma yazma sürecindeki öğrenciler için dikkat çekici etkinlik ve ödevlerin faydalı olduğunu düşünüyorum. Ayrıca öğretmenin de öğrenciyi takibini kolaylaştırabilir.
- Veli 18: Daha çok bulmaca ve oyun odaklı ödevler olursa daha çok verim alınabileceğini düşünüyorum.
- Veli 21: Aktif, oyun ağırlıklı olduğu için çevrim içi ödev daha eğlenceli gelebiliyor.
- Veli 1: Eğitimi desteklediğini düşünüyorum.
- Veli 17: Bence güzel bir durum. Okulda öğrenilen konular EBA'daki ödevler sayesinde pekişip desteklenmiş oluyor.
- Veli 14: İlk okuma yazma sürecinde EBA'nın birinci sınıflar için oldukça zengin olan içeriğinden faydalanarak kolaylıkla atlattık. Harf, hece ve kelime videoları ilgi çekiciydi. İstekli bir şekilde çalışmalar yapıldı.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonuçları, EBA okuyorum yazıyorum dersinin ilk okuma yazma sürecine olumlu bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Velilerin görüşlerine dayanarak EBA'nın öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırdığı, derse katılımını ve ilgisini arttırdığı ve öğrenme sürecine interaktif ve eğlenceli bir boyut kazandırdığı sonucuna varılmıştır. Özellikle görsel ve işitsel materyallerin kullanımıyla öğrencilerin öğrenme sürecini daha etkili bir şekilde kavradığı gözlemlenmiştir. Ayrıca çevrim içi ödevlerin öğrenilen konuları pekiştirmekte ve öğrencilerin sorumluluk bilincini geliştirmekte önemli bir rol oynadığı tespit edilmiştir. Velilerin öğrencileri sınıf dışı ortamda çevrim içi ders içerikleri ile gözlemlene imkânı bulmaları EBA'nın öğrenme sürecine katkı sağladığını göstermektedir. Çevrim içi ödev göndermenin pratik olması, içerik ve bilgi paylaşımının daha fazla olması, çocukların düzeyine ve farklılıklarına göre ödevlere ulaşarak yapması sorumluluk bilincinin gelişimine de katkı sağlamıştır. EBA okuyorum yazıyorum dersi sağladığı görsel, işitsel ve etkileşimli materyaller ile öğrencilerin görsel ve işitsel daha kolay kavramasını sağlamaktadır. Bu yönüyle uygulamalar öğrencilerin eğlenerek öğrenme, tekrar yapma, okul dışı ortamda öğrenme tutum ve motivasyonlarını arttırmaya yöneliktir. Öğrencilerde okuma hızı geleneksel eğitim yöntemlerine göre daha hızlı olması, uygulanan hibrit öğrenmenin önemini göstermektedir. Günümüzde dijital alanda yaşanan hızlı değişimler, okuma yazma öğretiminde teknolojinin kullanımını zorunlu kılmaktadır. Teknoloji kullanma becerisine uygun içerikler öğrencilerin üst düzey düşünme becerisini de geliştirebilecektir. EBA eğitim portalının, fırsat eşitliğine dayalı olarak ulaşılabılır nitelikte olması, öğretmen ve öğrenci ailelerinin kullanımı açısından önerilmektedir. Hem

öğretmenlere çeşitli öğretim araçlarının sağlaması, hem öğrencileri ve onlara destek olan ailelerine esnek bir öğrenme ortamı sunması eğitimde kapsayıcı bir yaklaşıma da katkı sunmuştur. Ayrıca gelişen teknolojiyle birlikte hayatımıza giren dijital eğitim araçlarının interaktif kullanımının yaygınlaştırılması gerekmektedir. Bu, öğrencilerin daha etkili bir şekilde öğrenmelerini sağlayabilir. Teknoloji destekli ilk okuma yazma çalışmalarının sürdürülmesi, akademik başarıya destek olabilir ve öğrencilerin bu alandaki becerilerini geliştirebilir. Sonuç olarak dijital eğitim araçlarının etkin ve verimli bir şekilde kullanılması, geleceğin eğitim sistemi için önemli bir adım olacaktır.

EBA'nın teknik sorunlarına odaklanılmalı ve sayfaların geç açılması, yükleme sürelerinin uzun olması gibi sorunlar çözülmelidir. Böylece öğrencilerin ve velilerin platformu daha verimli bir şekilde kullanmaları sağlanabilir. EBA içeriği daha da zenginleştirilmeli ve müfredata daha uyumlu hâle getirilmelidir. Özellikle farklı öğrenme stillerine uygun içerikler sağlanmalı ve öğrencilerin ilgisini çekecek etkileyici materyaller oluşturulmalıdır. Çevrim içi ödevler, öğrencilerin ihtiyaçlarına ve farklı öğrenme stillerine uygun olarak tasarlanmalıdır. Daha çok bulmaca ve oyun odaklı ödevlerin kullanılması, öğrencilerin katılımını artırabilir ve öğrenme sürecini daha eğlenceli hâle getirebilir. Öğretmenlere, EBA'nın etkin bir şekilde kullanımı konusunda eğitimler verilmeli ve sürekli destek sağlanmalıdır. Böylece öğretmenlerin platformu daha etkili bir şekilde kullanmaları ve öğrencilerine daha verimli bir eğitim sunmaları sağlanabilir. EBA'nın fırsat eşitliğine dayalı olarak daha geniş bir kitleye ulaşılabilir duruma getirilmesi önemlidir. Bu, öğrencilerin eğitimden eşit şekilde faydalanmalarını sağlayabilir ve kapsayıcı bir eğitim ortamı oluşturabilir. Bu öneriler, EBA'nın etkin bir şekilde kullanılması ve öğrencilerin öğrenme süreçlerinin desteklenmesi için önemlidir. Bu şekilde dijital eğitim araçlarının etkili bir şekilde kullanılması ve öğrencilerin akademik başarılarının artırılması mümkün olabilir.

KAYNAKÇA

- Aktay, S., Keskin, T. (2016). Eğitim bilişim ağı (EBA) incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 27-44.
- Akyol, H. (2015). *Türkçe ilk okuma ve yazma öğretimi*. Pegem Akademi.
- Akyol, H., Yıldız, M. (2013). Okuma uzmanlığı ve okuma uzmanı yetiştirilmesine yönelik bir program önerisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 1-8.
- EBA (2020). *Eğitimde bilişim ağı*. <http://www.eba.gov.tr>
- Kazu, H., Özercan, M. G. (2023). Hibrit eğitimle yapılan ilk okuma yazma öğretiminin değerlendirilmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 33-60.
- Kesik, C., Baş, Ö. (2021). Sınıf öğretmenlerinin perspektiflerinden EBA ve eğitim portalları ile ilk okuma ve yazma öğretimi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 11(1), 93-115.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*.
- Özcan, A. F., Özcan, A. O. (2016). İlk okuma yazma öğrenmede çocukların yasadıkları güçlükler, nedenleri ve çözüm önerileri: Nitel bir araştırma. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 69.
- Tanrıku, F. (2017). EBA'nın Türkçe dersi öğrenme alanlarını karşılama yeterliliğine yönelik öğretmen görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(3), 395-416.
- Yıldız, S. (2009). *İlk okuma yazma öğretiminde çoklu ortam uygulamalarının etkililiği*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.



Bu sayfa boş bırakılmıştır.



KAPSAYICI EĞİTİM UYGULAMALARI

1. İlkokul Öğrencilerinin Dil ve Konuşma Bozukluğunun Giderilmesinde Tekerlemelerin Etkisi
2. İngilizce Öğrenen Öğrencilerin Akademik Benlik Kavramı ve Çoklu Zekâ Profilleri
3. Yurt Dışında Yaşayan Kıbrıslı Türklere Yönelik Dijital Materyal Geliştirme Çalışması
4. eTwinning Projelerinin İngilizce Dersinde 4 Becerinin Gelişmesine Katkısı (V@Lues4all!)
5. Yatılı Bölge Ortaokullarında Okuma Kültürü Eğitimi: Olgubilimsel Bir Araştırma
6. İnşâd Tekniğinin Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Tutumu ve Öz Yeterliğine Etkisi
7. Bilgisayar ve İnternet Destekli Yabancı Dil Eğitimi: Duyguların Öğretimi

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DİL VE KONUŞMA BOZUKLUĞUNUN GİDERİLMESİNDE TEKERLEMELERİN ETKİSİ



Dr. Aysun AKÇAY GÜNGÖR, İzmir/İzzet Gökçimen Ortaokulu
Akın GÜNGÖR, İzmir/Çiğli Rehberlik ve Araştırma Merkezi

ÖZET

İlkokul seviyesinde artikülasyon bozukluklarıyla karşılaşan öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek ve iletişim yeteneklerini artırmak, eğitimcilerin ve dil uzmanlarının öncelikli hedeflerindedir. Bu araştırma, ilkokul seviyesindeki öğrencilerde artikülasyon bozukluklarının giderilmesinde tekerlemelerin rolünü deneysel bir şekilde araştırmayı amaçlamaktadır. Bu çalışma sonucunda dil eğitimi ve konuşma terapisi literatüründeki temel kavramlar göz önünde bulundurularak 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinde tekerlemelerin kullanılarak çocuklarda dil ve konuşma bozukluklarının azaltılması/giderilmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında İzmir ili Çiğli ilçesinde yer alan ilkokullarda eğitim gören ve rehberlik araştırma merkezince tanılanmış sadece artikülasyon bozukluğu bulunan 6 öğrenci ile çalışılmıştır. Seçilen öğrencilere ön test yapıldıktan sonra Türkçe derslerinin içine entegre edilmiş tekerleme etkinlikleri hazırlanmış ve 2 ay boyunca haftanın bir günü Türkçe derslerinde uygulanmıştır. Etkinlikler kolaydan zora, yavaştan hızlıya ilerleyecek şekilde hazırlanmış ve sadece Türkçe dersi etkinlikleri içinde uygulanmıştır. Etkinlikler tamamlandıktan sonra araştırmacılar tarafından hazırlanan son test uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda yapılan testte öğrencilerin artikülasyon bozukluklarının azaldığı, buna bağlı olarak kendilerini daha rahat ifade edebildikleri ve konuşurken öfkelenmedikleri, cümle kurarken geçen sürede önemli derecede azalmaların olduğu ve öğrencilerin yanlış ses kullanımında azalma olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dil konuşma bozukluğu, artikülasyon, tekerlemeler.

GİRİŞ

Birey doğumundan itibaren çevresinde olan biteni anlamaya, istek ve ihtiyaçlarını ifade etmeye çalışırken dili kullanır. Dil, genellikle konuşma ile aynı kavram gibi algılanmakla birlikte konuşmayı, yazmayı ve sembollerle ifade etmeyi de içeren daha geniş kapsamlı bir kavramdır. Konuşma ise seslerin fiziksel olarak üretilmesi ve dili kullanarak sözlü iletişim kurma yöntemidir. Dil sözlü olan ve olmayan, kültürle de bağlı çok geniş bir kapsama sahipken konuşma, dilden kesin sınırlarla ayıramayan ancak dil ile bağlantılı bir parçayı oluşturmaktadır. Dil ve konuşma gelişimi zihinsel, fiziksel ve duygusal gelişimden bağımsız değildir. Bu alanlardan herhangi birinde yaşanan bir güçlük, dil ve konuşmayı olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Dil ve konuşma güçlüklerini ortaya çıkaran nedenler arasında zihinsel yetersizlik, işitme kaybı, gelişimsel gecikmeler, bazı cerrahi girişimler sonrası sorunlar, beyin hasarları, yarı damak/dudak gibi yapısal bozukluklar, serebral palsi gibi kasları etkileyen hastalıklar, sesin yanlış kullanımı vb. pek çok neden sayılabilir. Dil ve konuşma güçlüklerinin sınıflandırılmasında farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Genel olarak Dodd (2014)'ün sınıflandırmasına göre konuşma sesi bozuklukları, Artikülasyon Bozukluğu, Fonolojik Gecikme, Tutarlı Fonolojik Bozukluk, Tatarsız Fonolojik Bozukluk, Çocukluk Çağı Konuşma Apraksisi olmak üzere 5 türde görülebilmektedir. Artikülasyon Bozukluğu, taklit ve spontan konuşma sırasında izole üretiminde ve tüm fonetik bağlamlarda aynı sesin bozulması (distortion), yer değiştirmesi

(substitution) ya da seslerin atlanması (omission) olarak tanımlanabilir.

İlkokul seviyesinde artikülasyon bozukluklarıyla karşılaşan öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek ve iletişim yeteneklerini artırmak, eğitimcilerin ve dil uzmanlarının öncelikli hedeflerindedir. Bu bağlamda tekerlemelerin dil gelişimine olan etkileri ve artikülasyon bozuklukları üzerindeki olası iyileştirici etkilerinin var olduğu (Erdem,2013) ve bu etkilerin deneysel bir şekilde incelenmesi, dil eğitimi alanında önemli bir araştırma konusu oluşturmaktadır.

Önceki araştırmalar, tekerlemelerin dil becerilerini geliştirmede etkili bir araç olduğunu öne sürmektedir (Jones ve Smith, 2004; Erdem, 2013). Ayrıca Johnson ve arkadaşlarının (2020) dil gelişimi üzerine yaptığı kapsamlı bir çalışma, dil becerilerini artırmak için tekerlemelerin kullanımına dair geniş bir bakış sunmaktadır. Ancak bu alandaki çalışmaların çoğu genellikle genel dil gelişimi üzerine odaklanmış olup özellikle artikülasyon bozukluklarına yönelik tekerleme tabanlı müdahalelerin etkilerini detaylı bir şekilde inceleyen deneysel çalışmalar sınırlıdır (Johnson v.d. 2005).

Bu araştırma, ilkokul seviyesindeki öğrencilerde artikülasyon bozukluklarının giderilmesinde tekerlemelerin rolünü deneysel bir şekilde araştırmayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda dil eğitimi ve konuşma terapisi literatüründeki temel kavramlar göz önünde bulundurularak tekerlemelerin çocuklarda ses farkındalığı, telaffuz becerileri ve genel dil gelişimi üzerindeki etkilerini ölçmek için ilkokul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinde görülen dil ve konuşma bozukluklarının azaltılması ya da giderilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla:

- Tekermeler çocuklarda ses farkındalığının artmasında etkili midir?
- Tekermeler çocukların telaffuz becerilerinin gelişiminde etkili midir?
- Tekermelerle yapılan dil eğitimi genel dil gelişimi üzerinde etkili midir?
- Tekermelerle yapılan dil eğitimi öğrencilerin sosyal gelişiminde etkili midir?

Sorularına yanıt aranmaya çalışılmıştır.

YÖNTEM

Çalışmanın modeli araştırma yöntemlerinden olan deneysel araştırma yöntemlerinde yarı deneysel desen modellerinden olan tek grup ön test-son test modelidir. Tek grup ön test-son test modelinde gelişigüzel seçilmiş bir gruba bağımsız değişken uygulanır. Hem deney öncesi (ön test) hem de deney sonrası (son test) ölçmeler yapılır (Karasar, 2005).

Araştırma kapsamında İzmir ili Çiğli ilçesinde yer alan ilkokullarda eğitim gören, dil ve konuşma bozukluğu olan 6 ilkokul öğrencisi ile çalışılmıştır. Bu bağlamda öğrenciler belirlenirken Rehberlik ve Araştırma Merkezince dil ve konuşma bozukluğu ile ilgili eğitsel tedbir kararı bulunan ve bu dil ve konuşma bozukluğu kaynağının artikülasyon bozukluğu olduğu tespit edilen ilkokul öğrencilerinden seçilmiştir.

Veri toplama aracı olarak çalışma yapılacak öğrencilere ön test uygulamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan artikülasyon tespit listesi uygulanarak öğrencilerin artikülasyon bozukluğu yaşamış olduğu seslerin tespit edilmesi için hazırlanmış form ve araştırmacılar tarafından hazırlanmış ön test ve son test formudur. Bu bağlamda artikülasyon bozukluğu yaşamış olduğu seslerin tespit edilmesi için hazırlanmış formun uygulanması sonucu belirlenen 6 öğrencinin tamamında "r" sesini "y" sesi olarak seslendirdiğini, iki öğrencinin "r" sesini "y" sesi olarak seslendirmenin beraberinde "ş" sesini "s" sesi olarak seslendirdiğini, bir öğrencinin ise "r" sesini "y" sesi olarak seslendirmenin beraberinde "k" sesini "t" sesi olarak seslendirdiği görülmüştür. Öğrencilerin durumlarına uygun egzersizleri içinde barındıran tekerlemeler belirlenmiştir. Bu tekerlemeler, öğrencilere Türkçe derslerinde işleyeceği metinlere entegre edilerek ya da metinler uygun egzer-

sizleri içeren metinlerle değiştirilerek 2 ay boyunca haftanın bir günü Türkçe derslerinde uygulanmıştır. Etkinlikler kolaydan zora, yavaştan hızlıya ilerleyecek şekilde hazırlanmış ve sadece Türkçe dersi metinleri ve metin sonrasında uygulanacak etkinlikler içinde uygulanmıştır. Uygulama kapsamında toplam 8 etkinlik belirlenmiş olup bu etkinliklerin ilk ikisi grubun tamamında görülen “r” sesini “y” sesi olarak seslendirme sorunuyla ilgilidir. Sonraki haftalarda “r” sesini “y” sesi olarak seslendirmenin beraberinde “ş” sesini “s” sesi olarak ve “k” sesini “t” sesi olarak seslendiren öğrencilere yönelik etkinlikler planlanmıştır. Daha sonra grup üzerinde gerekli eğitimler, uygulamalar, vb. yapıldıktan sonra aynı öğrenci grubuna ön testte uygulanan araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan artikülasyon tespit listesi tekrar uygulanarak son test uygulaması yapılmış, öğrenci grubu üzerinde yapılan eğitimlerin ya da uygulamaların herhangi bir etkisi olup olmadığı tespit edilme-ye çalışılmıştır. Bu uygulamada örneklem için seçilen 6 ilkokul öğrencisine ön test uygulandıktan sonra 2 ay boyunca Türkçe dersi konularına entegre edilmiş aktif öğrenme metodunu önceleyen tekerleme etkinlikleri ve metinler yardımıyla ders işlenmiştir. 2 aylık süre sonunda aynı öğrenci grubuna son test uygulaması yapılarak ilk ölçümde elde edilen test sonuçlarıyla karşılaştırma yapılmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde ön teste ve son teste tüm seslerin olduğu ve seslerin başında, ortasında ve sonunda olduğu 87 (29x3) (Her ses için sesin başında, ortasında ve sonunda olduğu sesler) kelime öğrenciye okutulmuş ve öğrencinin doğru sesletim yapamadığı kelimenin karşılığında “0” puan, doğru sesletim yaptığı kelimeler için “1” puan verilmiştir. Daha sonra doğru sesletim yapılan puanlar toplanarak, tüm sesletim yapılması istenen kelimelere oranlaması yapılarak bir başarı yüzdesi oluşturulmuş ve son testte ilk teste göre başarı yüzdesinin artması beklenmiştir.

BULGU VE YORUMLAR

Araştırma öncesinde araştırmacı tarafından uygulanan artikülasyon tespit listesi ile öğrencilerin tam anlamıyla seslendiremediği harflerin tespiti yapılarak ona uygun tekerlemeler seçilmiştir. Seçilen tekerlemelerle 2 ay (8 hafta) boyunca etkinlikler yapılarak öğrencilerin çıkaramadığı sesleri çıkarabilmesi hedeflenmiş ve tekerlemeler öğrenciler tarafından çıkarılamayan seslerin çok olduğu tekerlemeler arasından seçilmiştir.

Dil konuşma bozukluğu tanısı bulunan 6 öğrencinin tamamının çıkaramadığı ve “r” sesini “y” sesi olarak seslendirdiği bulgusundan yola çıkılarak ilk 2 hafta sadece “r” sesini doğru çıkarabilmeye yönelik etkinlikler yapılmıştır. Sonraki 2 hafta boyunca “r” sesini “y” sesi olarak seslendirmenin beraberinde “ş” sesini “s” sesi olarak ve “k” sesini “t” sesi olarak seslendiren öğrencilere yönelik etkinlikler planlanmıştır. Bu etkinlikler de birer hafta olacak şekilde planlanmış ve uygulamada kullanmak üzere içinde bolca “ş” ve “k” sesi bulunan tekerlemeler seçilerek araştırmaya devam edilmiştir.

Bu araştırma sonunda araştırma kapsamına alınan ve 8 hafta boyunca derse entegre edilen tekerlemelerle dil konuşma bozukluğu üzerine çalışmalar yapılan öğrencilerin tamamında “r”, “ş” ve “k” seslerini doğru çıkarabildikleri görülmüştür. Bu bulguya göre fiziksel herhangi bir engeli olmadığı hâde harflerin sesletimi konusunda artikülasyon bozukluğu yaşayan öğrenciler yeterli, doğru şekilde ve derse entegre biçimde desteklediği takdirde artikülasyon bozukluklarında azalmalar görülmektedir. Tekermeler sayesinde çocuklarda ses farkındalığı oluşmuştur. Öğrencilerin yanlış ses kullanımında azalma olduğu tespit edilmiştir. Tekermeler çalışmaları öğrencilerin telaffuz becerilerinin artmasını sağlamıştır. Tekermeler yoluyla sağlanan dil eğitimi sayesinde öğrencilerin genel dil gelişimine olumlu katkı sağlanmıştır. Öğrencilerin cümle kurarken geçirdiği sürede önemli derecede azalmalar olduğu görülmüştür. Dil konuşma bozukluğu olan öğrencilerin eğitim sonunda kendilerini daha rahat ifade edebildikleri ve konuşurken öfkelenmedikleri bulgularına ulaşılmıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda öğrencilerin artikülasyon bozukluklarının ciddi oranda azaldığı, buna bağlı olarak kendilerini daha rahat ifade edebildikleri ve konuşurken öfkelenmedikleri, cümle kurarken geçen sürede önemli derecede azalmaların olduğu, öğrencilerin yanlış ses kullanımında azalma olduğu ve ses farkındalığının arttığı tespit edilmiştir.

Bu bulguyu destekler nitelikte bulgular da mevcuttur. Erdem (2013) çalışmasında özellikle artikülasyon bozukluğu olan çocuklarda tekerlemeler sonucunda etkili şekilde artikülasyon bozukluğunda azalma ve kendini ifade etmede rahatlık olduğunu söylemiştir. Aynı şekilde Toker, Sevinç ve Önder Yiğit (2018) çalışmalarında tekerlemelerin artikülasyonda etkin rol üstlenen organların ve dilin çalışmasına, belirli bir tempoda hareketlilik ve esneklik kazanmasına katkı sağladığını, bu nedenle tekerlemeler ile yapılan egzersizlerle artikülasyon probleminin önüne geçileceğini belirtmişlerdir. Başka bir çalışmada ise Ateş (2023) ilkokullarda dil öğretimlerinde dil ve konuşma bozukluğu olan öğrencilere tekerlemelerle yaptırılan egzersizlerin faydalı olacağını, bozuklukları azaltacağını söylemiştir.

Bu bulgular ışığında elde edilen sonuçlara göre rehberlik ve araştırma merkezlerince dil konuşma bozukluğu bulunduğu tespit edilen öğrencilere MEB tarafından ücretsiz verilen dil terapi desteği süreleri artırılabilir (şu anda haftada 12 saat). Türkçe derslerine tekerlemeler konusu entegre edilerek özellikle artikülasyon bozukluğunun giderilmesi için erken yaşlarda önlemler alınabilir. Öğrencilerin sosyal anlamda geri planda kalmaması için sivil toplum kuruluşlarıyla iş birlikleri yapılabilir. Böylece öğrencinin dil-konuşma bozukluğu daha kısa sürede düzelebilir ve kişinin topluma uyum süreci hızlanır. Sürecin sağlıklı ilerleyebilmesi için aileler bilgilendirilerek bu konuda destek vermeleri de sağlanabilir.

KAYNAKÇA

Ateş, H. *İlkokullarda dil öğretimi*. Eğitim Yayınevi

Bacı, Ö. (2016). *Konuşma sesi bozukluğu olan çocuklarda fonolojik farkındalık becerileri ve sözel çalışma belleği arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Dodd, B. (2014). Differential diagnosis of pediatric speech sound disorder. *Current Developmental Disorders Reports*, 1 (3), 189-196.

Erdem, İ. (2013). *Konuşma eğitimi esnasında karşılaşılan konuşma bozuklukları ve bunları düzeltme yolları*. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/adyusbd/article/view/5000041657>

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Yayın Dağıtım.

Jones, J. ve Smith, C. (2004). Reducing exclusions whilst developing effective intervention and inclusion for pupils with behaviour difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 9(2). 115-129.

Johnson, J. E., Christie, J. F., Wardle, F. (2005). *Play, development, and early education*. Pearson.

Özcebe, E. (2002). *Fonksiyonel artikülasyon bozukluğu olan çocuklarda bilgi işleme becerilerinin değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Toker, S., Sevinç, S., Önder Yiğit, V. B. (2018). Tekerlemelerin ses eğitiminde artikülasyona etkisi. *Uluslararası Medeniyet Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 321-336.

İNGİLİZCE ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BENLİK KAVRAMI VE ÇOKLU ZEKÂ PROFİLLERİ



Ayşe GİRGİN ÇATAN,
Rize/Ardeşen Necip Fazıl Kısakürek İmam Hatip Ortaokulu
Dr. Öğr. Üyesi Hasan SAĞLAMEL, Trabzon/Karadeniz Teknik Üniversitesi

ÖZET

Modern öğretim yaklaşımları, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara daha iyi uyum sağlamayı amaçlamaktadır. Bu, daha geleneksel olan yaklaşımlar ile arasındaki temel ayrımlardan biridir. Dil öğretmenlerinin çoğu öğretme/öğrenme denklemindeki temel sorumluluklarının öğrenme ortamlarını geliştirmek olduğu gerçeğinin yanı sıra öğrenci farklılıklarının öğretme yöntemlerini ve öğrenme süreçlerini etkileyebileceğinin de farkındadır (Dinlendi, 2012). Örneğin çoklu zekâ (Christison, 1998) ve öğrenme stilleri (Lincoln ve Rademacher, 2006) üzerine yapılan araştırmalar bu kavramlar anlaşıldığında dil öğrenenler için en iyi öğrenme ortamlarının nasıl oluşturulabileceğini göstermiştir. Bu betimsel araştırmada veriler nicel olarak toplanmıştır. İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen 10- 14 yaş aralığında 115 ortaokul öğrencisi bu çalışmaya katılmaya gönüllü olmuştur. Araştırmanın örnekleme iki aşamada oluşturulmuştur. Araştırmacının sosyal medya hesabı ile ilk aşamada uygun örnekleme kullanılmıştır. İkinci aşamada kar topu örnekleme yapılmıştır. Bu araştırmada iki anket kullanılmıştır: McKenzie (1999) tarafından geliştirilen “Çoklu Zekâ Envanteri”nin Türkçe uyarlaması ve Erten’ in “Bir Öğrenci Olarak Kendim Ölçeği” (MALS) (2015)’ nin Türkçe uyarlaması. Sonuçlar, ortaokuldaki katılımcılar arasında çeşitli zekâ profillerinde güçlü yönleri ortaya koymuştur. Elde edilen veriler okul topluluğu içindeki çeşitli zekâ profillerine ilişkin değerli bir anlayış sunmaktadır. Ayrıca okuldaki öğrencilerin çoğunluğunun akademik yeteneklerinin ve tutumlarının çeşitli yönlerine ilişkin olumlu inançlara sahip olduğu açıktır. Elde edilen bulgular genel olarak iyimser bir bakış açısının altını çizmektedir. Yalnızca bir kısmı çekinceleri veya belirsizlikleri ifade etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Farklılaştırılmış eğitim, yabancı dil olarak İngilizce, akademik benlik kavramı, çoklu zekâ, ortaokul.

GİRİŞ

Çağdaş öğretim yaklaşımları, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara daha iyi uyum sağlamayı amaçlamaktadır. Bu, daha geleneksel olan yaklaşımlar ile arasındaki temel ayrımlardan biridir. Dil öğretmenlerinin çoğu, öğretme/öğrenme denklemindeki temel sorumluluklarının öğrenme ortamlarını geliştirmek olduğu gerçeğine ek olarak öğrenci farklılıklarının öğretme yöntemlerini ve öğrenme süreçlerini etkileyebileceğinin de farkındadır (Dinlendi, 2012). Örneğin çoklu zekâ (Christison, 1998) ve öğrenme stilleri (Lincoln ve Rademacher, 2006) üzerine yapılan araştırmalar, bu kavramlar anlaşıldığında dil öğrenenler için en iyi öğrenme ortamlarının nasıl oluşturulabileceğini göstermiştir. Reid (1998); ayrıca dil öğretmenlerinin, öğrencilerin yeni materyali nasıl özümlediklerinin daha fazla farkında olmaları durumunda neyi öğreteceklerini ve nasıl öğreteceklerini etkili bir şekilde seçebileceklerini savunmuştur. Öğretmenler bu anlayışla donatıldıklarında öğretim yöntemlerini ve dil müfredatlarını öğrencilerinin zekâ çeşidine ve öğrenme stiline uyacak şekilde

uyarlayabilirler. Ayrıca Williams ve Burden (1997)'in geniş kapsamlı teorik bakış açıları analizine göre kişinin öğrenilmesi gereken şeye yönelik tutumu, gerekli görevleri tamamlama konusundaki eylemlilik duygusu veya yeterliliği ve öğrenen olarak kendisine ilişkin algısı insanların neden ve nasıl öğrenmeye yönlendirildiğini anlamak ve etkilemek için dikkate alınması gerekir (Erten, 2015). Bu çalışma, bireysel farklılıkların önemini vurgulayarak ve bu farklılıkları dikkate alan öğretim stratejilerini değerlendirerek dil öğretimi literatürüne önemli bir katkı sağlamaktadır.

Çalışmanın araştırma soruları şu şekildedir:

1. Ortaokul öğrencilerinin çoklu zekâ profilleri nelerdir?
2. Ortaokul öğrencilerinin akademik benlik algısı nasıldır?

Çoklu Zekâ Kuramı

Zekânın dilsel ve mantıksal matematik problemlerini etkili bir şekilde çözme kapasitesi olduğuna inanılarak çok uzun bir süre boyunca akademik literatürde zekâ bölümü (IQ) fikri hâkim olmuştur. Çok sayıda çalışmada bir dizi zekâ testi (veya "IQ" testi) ve farklı dil değerlendirme yöntemleri kullanılarak IQ puanlarının dil edinim başarısının güvenilir bir göstergesi olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle sözel IQ testleriyle test edilen zekâ, dil analizi ve kural öğrenmeyi içeren bilgi edinme konusunda güçlü bir faktör olabilirken zekâ kavramı, zekânın yalnızca doğuştan gelen yeteneğe dayanmak yerine doğru ortam ve koşullarla geliştirilebileceğini ileri sürmektedir (Armstrong, 2000). Ayrıca Gardner (2000)'in zekâ üzerine yaptığı çalışma sonucunda eğitim profesyonellerinin zekâyâ bakış açıları değişmiştir. Gardner, çoklu zekâ hipotezinde standartlaştırılmış IQ testlerinin temeli olan geleneksel dilsel-sözel zekâ ve mantıksal-matematiksel zekâ kavramlarına ek olarak aşağıdaki şu altı unsuru dâhil etmiştir:

- Görsel-uzamsal zekâ (bir ortamda gezinme ve zihinsel, fiziksel gerçeklik temsilleri yaratma kapasitesi)
- Müziksel-ritmik zekâ (ritim ve ton kalıplarını tanımlama ve algılama)
- Bedensel-kinestetik zekâ (atletik ve motor yetenekler)
- Başkalarının düşünce ve duygularını, onlarla başarılı bir şekilde etkileşim kurabilmek için anlamaya yeteneği olan sosyal-kişiler arası zekâ.
- Kişisel-içsel zekâ veya kendini tanıma ve anlama kapasitesi.
- Doğasal zekâ çevreye, doğal nesnelere ve doğa olaylarına duyarlılık olarak tanımlanmaktadır.

Dokuzuncu zekâ olan varoluşsal veya felsefi zekâ da Gardner tarafından listeye eklenmiştir (Martin, 2006). Bazı eleştirmenler müzik ve sanat dehasının zekâ değil, yalnızca yetenek olduğuna dikkat çekmiştir. Gardner (1996) ise eğer bu yetenekleri yetenek olarak kabul edersek o zaman dil ve matematik becerilerini de yetenek olarak dâhil etmek istediğini ileri sürmüştür. Ayrıca literatürde çoklu zekâ uygulamasının sınıftaki olumlu sonuçlarını destekleyen çok sayıda örnek bulunmaktadır (Baum vd., 2005). Örneğin Veenema (2004), çoklu zekâ tabanlı öğretimi benimseyen 41 okul üzerinde yaptığı çalışmada okulların ve öğrencilerinin ilerleme kat ettiği çeşitli niteliksel ve niceliksel bulguları belgelemiştir. Başka çalışmalar ise çoklu zekâ kuramını kullanarak öğrencilerin materyali derinlemesine öğrenemeyeceğini öne sürmektedir. Örneğin Willingham (2004)'a göre öğrenciler, bedensel-kinestetik zekâyı kullanarak temel tarihsel temaları kavrayamazlar. Bununla birlikte çoklu zekâ kuramının sınıfta uygulanmasına yönelik temel argüman, öğrencilerin derslerini (kimya, tarih, ekonomi ve edebiyat gibi) anlamak için zihinlerini kullanmaları gerektiğidir (Armstrong, 2009). Brand (2006) da okumayı veya başka herhangi bir şeyi öğretmenin sadece bir bilimden daha fazlası olduğunu belirtmiştir. Okuryazarlık gelişiminin her şeyi kapsayan karakterine atıfta bulunan Kamii ve Manning (2005) ise okuma ve yazma alışkanlıklarının öğrenenlerin bilgi düzeylerini göstermesine rağmen bunun kazanılacak tek davranış veya beceri olmadığını vurgulamıştır.

Akademik Benlik Kavramı

Başarının gerekli olduğu ortamlarda kişinin kendisine ilişkin bilgi ve fikirlerini, Bong ve Skaalvik (2003) akademik benlik kavramı olarak adlandırmıştır. Yüksek yetenekli bir öğrencinin akademik benlik kavramının gelişimi eş zamanlı iki karşılaştırma sürecine dayanmaktadır: (a) içsel karşılaştırma, yani öğrencinin bir çalışma alanındaki yeterliliği açısından özellikle akranlarıyla karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi ve (b) öğrencinin bir bilgi alanındaki yeterliliğinin akranlarıyla karşılaştırıldığında değerlendirilmesi olan dış karşılaştırma. Bong ve Skaalvik (2003)'e göre bir öğrencinin akademik benlik kavramı, öğrenenin yalnızca akademik olarak ne kadar iyi performans gösterdiğini değil; aynı zamanda çabasını, katılımını ve sınıf etkinliklerindeki ısrarını, ayrıca içsel motivasyonunu ve ders seçimini de etkilemektedir. Cookley (2000)'in araştırması da öğrencilerin öz algıları ile akademik başarıları arasında bağlantılar bulmuştur. Örneğin Byrne (1984), motivasyonel özelliklere sahip olan benlik kavramındaki değişikliklerin öğrencinin akademik performansındaki gelişmelere yardımcı olabileceğini vurgulamıştır. Ayrıca Lyon (1993), akademik başarının öğrencilerin öğrenme motivasyonundan ziyade akademik benlik kavramıyla daha yakından ilişkili olduğunu ileri sürmektedir. Marsh ve Yeung (1997)'un araştırmasına göre de akademik başarının öğrencilerin benlikleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olmasının yanı sıra akademik benlik kavramının da okul performansları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu öne sürülmüştür.

Özetle bu çalışma, dil edinim süreçlerini çeşitli zekâ profilleri ve akademik benlik algısı çerçevesinde değerlendirmesi açısından farklılık göstermektedir. Ayrıca Gardner'ın çoklu zekâ fikrini dikkate alarak ve öğrencilerin birçok zekâ alanındaki yeteneklerinin tanımlanmasını vurgulayarak gelecekteki bilişsel anlayışa katkıda bulunmaktadır. Öğrencilerin akademik benlik algılarını değerlendirirken aynı zamanda onların öğrenme süreçlerine ve öz farkındalıklarına da vurgu yapmaktadır. Bu çalışmanın amacı, dil öğrenme ortamlarının kapsayıcılığını arttırmak ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayan kişiselleştirilmiş öğretim stratejilerinin önemini vurgulamaktır. Bu çalışma, her öğrencinin benzersiz özelliklerine değer veren ve eğitim yolculuklarını geliştiren yeni bir bakış açısı sağlayarak dil öğretimi konusundaki bilgi birikimine katkıda bulunmaktadır.

YÖNTEM

Bu betimsel modeldeki çalışmada veriler nicel olarak toplanmıştır. İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen 115 ortaokul öğrencisi bu çalışmaya katılmaya gönüllü olmuştur. Öğrenciler 10-14 yaş aralığındadır. Araştırmanın örneklemini iki aşamada oluşturulmuştur. Araştırmaya gönüllü olarak katılan ortaokul öğrencilerinden ilk aşamada araştırmacının sosyal medya hesabı ile paylaşılan grup bağlantısına tıklamaları istenerek uygun örneklemeden faydalanılmıştır. İkinci aşamada kar topu örnekleme yapılmıştır. Araştırmacı WhatsApp grubunda katılımın gönüllülük üzere olduğunu ve öğrencilerin çoklu zekâ profillerinin ve akademik benlik kavramlarının ölçüleceğini belirten mesajını paylaşmıştır. Ayrıca gönüllü ortaokul öğrencileri araştırma sırasında iletişime geçilmek üzere paylaşılan WhatsApp grubu bağlantısına tıklayarak WhatsApp grubuna katılmaya davet edilmiştir. Sonrasında WhatsApp grubu üyelerinden, grubun bağlantı linkini tanıdıkları ortaokul öğrencilerine iletmeleri istenmiştir. Örneklemedeki katılımcı sayısı arttıkça evreni temsil etme yeteneği geliştiği (Luo ve ark. 2020) dikkate alınarak 100'den fazla öğrenci bulunana kadar gönüllü öğrenciler WhatsApp grubuna dâhil edilmiştir. Araştırma başlamadan önce WhatsApp grubunda veli aydınlatılmış onam formunda araştırma hakkında detaylı bilgi verilmiş ve istedikleri zaman öğrencilerin çalışmadan çekilebilecekleri ve herhangi bir not ile değerlendirilmeyecekleri belirtilmiştir. Bu çalışmada iki anket kullanılmıştır: McKenzie (1999) tarafından geliştirilen Çoklu Zekâ Envanteri' nin Türkçe uyarlaması ve Erten (2015)'in Bir Öğrenci Olarak Kendim Ölçeği (MALS)' nin Türkçe uyarlaması. Veriler Google Dökümanlardan indirilmiştir. Demografik verileri analiz etmek

ve katılımcıların genel özelliklerini ortaya çıkarmak amacıyla tanımlayıcı istatistiklerden yararlanılmıştır. Ayrıca katılımcıların anket sorularına ne sıklıkta yanıt verdiklerini göstermek için pivot tablo kullanılmıştır.

BULGU VE YORUMLAR

Araştırma Sorusu 1

Ortaokulu öğrencilerinin çoklu zekâ profilleri nelerdir?

Tüm katılımcıların cevaplarını evet ve hayır olarak düzenlemek için pivot tablo kullanılmıştır.

Tablo 1

Frequency for Answers to the Turkish Version of MI Inventory Test by McKenzie's (1999)

Items	Yes	No
Item 1	87	14
Item 2	76	25
Item 3	88	13
Item 4	73	28
Item 5	91	10
Item 6	72	29
Item 7	94	7
Item 8	27	74
Item 9	52	49
Item 10	84	17
Item 11	78	23
Item 12	79	22
Item 13	73	28
Item 14	69	32
Item 15	47	54
Item 16	64	37
Item 17	26	75
Item 18	65	36
Item 19	48	53
Item 20	79	22
Item 21	52	49
Item 22	95	6
Item 23	85	16
Item 24	33	68
Item 25	66	35
Item 26	89	12
Item 27	68	33
Item 28	78	23
Item 29	74	27

Item 30	87	14
Item 31	98	3
Item 32	80	21
Item 33	98	3
Item 34	91	10
Item 35	79	22
Item 36	66	35
Item 37	93	8
Item 38	90	11
Item 39	97	4
Item 40	63	38
Item 41	92	9
Item 42	86	15
Item 43	67	34
Item 44	66	35
Item 45	80	21
Item 46	47	54
Item 47	84	17
Item 48	65	36
Item 49	94	7
Item 50	89	12
Item 51	73	28
Item 52	76	25
Item 53	35	66
Item 54	78	23
Item 55	80	21
Item 56	41	60
Item 57	69	32
Item 58	50	51
Item 59	68	33
Item 60	72	29
Item 61	61	40
Item 62	81	20
Item 63	51	50
Item 64	53	48
Item 65	66	35
Item 66	70	31
Item 67	75	26
Item 68	99	2
Item 69	22	79

Item 70	41	60
Item 71	98	3
Item 72	84	17
Item 73	81	20
Item 74	74	27
Item 75	62	39
Item 76	74	27
Item 77	64	37
Item 78	89	12
Item 79	66	35
Item 80	77	24

Tablo 1 ortaokuldaki katılımcılar arasındaki çeşitli zekâ profilleri, önemli güçlü yönleri sergilemektedir. Kişisel-işsel zekâ (ortalama 85,5 "Evet") güçlü bir öz farkındalık ve duygusal anlayışa işaret ederek dikkate değer bir zekâ çeşidi olarak öne çıkmıştır. Görsel-mekânsal zekâ (ortalama 76,9 "Evet") nispeten güçlüdür ve görsel bilgiyi algılama yeterliliğini vurgulamaktadır. Öğrenciler, doğaya olan takdirlerini sergileyerek doğasal zekâyâ (ortalama 74,4 "Evet") yönelik kayda değer eğilimler sergilemiştir. Ayrıca mantıksal-matematiksel zekâ (ortalama 72,7 "Evet") dikkate değerdir ve bu da mantık yürütebilme yeteneğinin göstergesidir. Bedensel-kinestetik zekâ (ortalama 70 "Evet") orta derecede güçlü olup fiziksel koordinasyondaki yeterliliği yansıtmaktadır. Dilsel-sözel zekâ (ortalama 64,2 "Evet") orta düzeyde olup dil yeterliliğini göstermektedir. Son olarak katılımcılar orta düzeyde sosyal-kişilerarası zekâ (ortalama 61,9 "Evet") ile başkalarıyla etkili etkileşim düzeylerini sergilemektedir. Bu bilgiler okul topluluğu içindeki çeşitli zekâ profillerine ilişkin anlayışa değerli bir katkı sunmaktadır.

Araştırma Sorusu 2

Ortaokul öğrencilerinin akademik benlik algısı nasıldır?

Tüm katılımcıların cevaplarını düzenlemek için Pivot Tablo kullanılmıştır.

Tablo 2

Frequency for Answers to Turkish adaptation of Erten's Myself As a Learner Scale (MALS) (2015)

Items	Strongly Agree	Agree	Undecided	Disagree	Strongly Disagree
Item 1	34	52		23	5
Item 2	39		45	17	12
Item 3	38	46		24	5
Item 4	59	43		9	1
Item 5	35	37		28	8
Item 6	5	17		30	42
Item 7	16	19		32	31
Item 8	9	14		26	40
Item 9	40	35		26	12
Item 10	25	39		42	7

Item 11	38	40	24	11
Item 12	3	15	20	39
Item 13	30	43	31	7
Item 14	37	47	23	3
Item 15	33	43	30	4
Item 16	10	16	17	43
Item 17	50	44	15	3
Item 18	50	46	13	3
Item 19	58	39	15	2
Item 20	6	10	22	39

Tablo 2'ye göre okuldaki öğrencilerin çoğunluğunun akademik yeteneklerinin ve tutumlarının çeşitli yönlerine ilişkin olumlu inançlara sahip olduğu açıktır. Çoğunluk kendilerini yetkin sınav katılımcıları, ödevleri tamamlayabilecek kapasitede ve problem çözmede usta olarak algılamaktadır. Ayrıca öğrenmelerinin dikkatle değerlendirilmesine değer verirken zorlu görevlere ve tartışmalara katılma konusunda istekli olduklarını göstermiştir. Dahası öğrencilerin çoğu problem çözme aktivitelerinden keyif aldıklarını ve görevleri bağımsız olarak yerine getirebilme yeteneklerine güven duyduklarını ifade etmiştir. Genellikle öğrenciler öğrenmeyi kolay olarak algılamaktadır ve entelektüel yeteneklerine ve öğrenme stratejilerini anlamalarına güven göstermektedirler. Ancak öğrencilerin az bir kısmı, problem çözmede zorluk veya okul ödevlerini zorlayıcı bulma gibi belirli alanlarla ilgili endişelerini dile getirmiştir. Bu bulgular öğrenciler arasında akademik yeteneklerine ve öğrenme deneyimlerine yönelik ağırlıklı olarak iyimser bir bakış açısının altını çizmektedir. Yalnızca küçük bir kısmı çekinceleri veya belirsizlikleri ifade etmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler mantıksal-matematiksel, bedensel-kinestetik, sözel ve kişilerarası zekâda farklı düzeylerde güçlü yönlerin yanı sıra içsel, görsel ve doğasal zekâyâ yönelik kayda değer eğilimler göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin çoğu kendilerini yetkin sınav katılımcıları olarak görmekle beraber ödevleri bitirebileceklerini ve problemleri iyi çözebileceklerini de belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin öğrenmenin basit olduğunu ve ödevleri kendi başlarına tamamlayabileceklerini düşündükleri görülmektedir. Ancak bulgular, çoğu öğrencinin akademik performansları ve öğrenme fırsatları konusunda iyi bakış açılarında sahip olmasına rağmen bazılarının belirli alanlara ilişkin çekinceleri olduğu gerçeğinin altını çizmektedir. Olumlu akademik benlik algısına sahip olan öğrencilerin pozitif inançlarının desteklenmesi için okulda ve sınıfta başarıyı kutlama ve öğrencilerin başarılarını vurgulama gibi stratejiler benimsenmesiyle daha yüksek bir akademik benlik algısına sahip olan öğrencilerin okul başarısında artış sağlanabilir (İşmar ve Şehitoğlu, 2021). Ayrıca problem çözme aktivitelerinde veya ödevlerde endişeler yaşayan bazı öğrencilerin çekinceleri ve belirsizlikleri göz önüne alındığında öğrencilere akademik başarılarını artırmaları için gereken kaynaklar ve stratejiler konusunda destek sunulmasının yanı sıra bu öğrencilere duygusal destek ve rehberlik sunulması çözüme yönelik destek sağlayabilir. Öğrencilerin farklı öğrenme stillerine ve zekâ profillerine sahip olabileceği göz önünde bulundurularak çeşitli öğrenme deneyimleri sunulabilir (Ünal-Karagüven, 2018) ve öğretmenler, ders materyallerini ve öğrenme aktivitelerini öğrencilerin çeşitli zekâ profillerine ve öğrenme stillerine uygun hâle getirilebilir.

Böylece çoklu zekâ kuramının derslere dâhil edilmesi ile akademik benlik algısı artırılabilir (Şen ve Tutaş, 2006). Elde edilen verilerden yola çıkılarak, öğrencilerin farklı zekâ profillerini belirleyip tanımak için okulda daha fazla farkındalık oluşturulabilir. Öğretmenler, öğrencilerin güçlü yönlerini tanıyarak öğrenme süreçlerini bu doğrultuda şekillendirebilirler. Örneğin doğasal zekâyâ sahip öğrenciler için turistik yerler ile ilgili etkinlikler düzenlenebilir, mantıksal-matematiksel zekâyâ sahip öğrenciler için problem çözme etkinlikleri planlanabilir. İçsel zekâyâ yönelik farklı ülkelerle mektuplaşma ya da video değişimi, sosyal zekâyâ yönelik farklı ülkelerle çevrim içi konuşma etkinlikleri, bedensel-kinestetik zekâyâ yönelik olarak sınıf içi drama ve oyun etkinlikleri, işitsel zekâyâ yönelik olarak ritmik kodlamalar, dil eğitimine çoklu zekânın dâhil edilmesi; öğrencinin akademik algısının artırılmasında faydalanılabilecek uygulamalara örnek olarak verilebilir. Bu ve benzeri uygulamaları sınıflarına dâhil etmesi için öğretmenler hizmet puanı gibi ödüllendirmeler ile alıştikları rutinin dışına çıkmaya teşvik edilip eğitimin kalitesinin artırılmasında değerli bir adım atılabilir.

KAYNAKÇA

- Armstrong, T. (2000). *In their own way: Discovering and encouraging your child's multiple intelligences*. Penguin.
- Armstrong, T. (2009). *Multiple intelligences in the classroom* (3rd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Baum, S. M., Viens, J., Slatin, B., Gardner, H. (2005). *Multiple intelligences in the elementary classroom: A teacher's toolkit*. <https://ci.nii.ac.jp/ncid/BA85778329>
- Bong, M., Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15, 1-40.
- Brand, S. T. (2006). Facilitating emergent literacy skills: a literature-based, multiple intelligence approach. *Journal of research in childhood education*, 21(2), 133-148.
- Byrne, B. M. (1984). The general/academic self-concept nomological network: A review of construct validation research. *Review of Educational Research*, 54(3), 427-456.
- Christison, M. (1998). Applying multiple intelligences theory in pre-service and in-service tefl education programs. *English Teaching Forum*, 36, 3-13.
- Cokley, K. (2000). An investigation of academic self-concept and its relationship to academic achievement in African American college students. *Journal of Black Psychology*, 26(2), 148-164.
- Dinlendi, E. D. (2012). *Okul yönetimi sürecinde İngilizce öğretmenlerinin liderlik uygulamaları*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Erten, I. H. (2015). Validating myself-as-a-learner scale (MALS) in the Turkish context. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 9(1), 46-59.
- Gardner, H. (1996). Multiple intelligences: Myths and messages. *ERIC*, 15(2), 8-22. <https://eric.ed.gov/id=EJ522811>
- Gardner, H. (2000). Intelligence reframed: multiple intelligences for the 21st century. *Choice/Choice Reviews*, 37(10), 37-5804.
- İşmar, Z., Şehitoğlu, G. (2021). Akademik benlik algısı ve akademik başarı arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 78-99.
- Kamii, C., Manning, M. (2005). Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills (DIBELS): A tool for evaluating student learning? *Journal of Research in Childhood Education*, 20(2), 75-90.

- Kornhaber, M. L., Fierros, E. G., Veenema, S., Gardner, H. (2004). *Multiple intelligences: Best ideas from research and practice*. <http://ci.nii.ac.jp/ncid/BA88571236>
- Lincoln, F., Rademacher, B. (2006). Learning styles of ESL students in community colleges. *Community College Journal of Research and Practice*, 30(5-6), 485-500.
- Luo, M., Main, S., Lock, G., Joshi, R. M., Chen, Z. (2019). Exploring Chinese EFL teachers' knowledge and beliefs relating to the teaching of English reading in public primary schools in China. *Dyslexia*, 26(3), 266-285.
- Lyon, M. A. (1993). Academic self-concept and its relationship to achievement in a sample of junior high school students. *Educational and Psychological Measurement*, 53(1), 201-210.
- Marsh, H. W., Yeung, A. S. (1997). Causal effects of academic self-concept on academic achievement: Structural equation models of longitudinal data. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 41.
- Martin, J. (2006). Multiple intelligence theory, knowledge identification and trust. *Knowledge Management Research & Practice/Knowledge Management Research and Practice*, 4(3), 207-215.
- McKenzie, J. K. (1999). Correlation between Self-Efficacy and Self-Esteem in Students.
- Ünal-Karagüven, M. H. (2018). Çoklu zekâ teorisi ve eğitimde uygulamaları. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 1-17.
- Reid, J. M. (1998). *Understanding learning styles in the second language classroom*. Upper Saddle River, Prentice Hall Regents.
- Şen, M., Tutaş, N. (2006). *Çoklu zekâ kuramına göre yapılan İngilizce derslerinin öğrencilerin güdülenmesi, benlik saygısı, özgüveni ve çoklu zekâları üzerindeki etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Williams, M. and Burden, R. (1997). *Psychology for language teachers: a social constructivist approach*. Cambridge University Press.
- Willingham, D. T. (2004). Reframing the mind. *Education Next*, 4(3), 19-24.



Bu sayfa boş bırakılmıştır.

YURT DIŞINDA YAŞAYAN KIBRISLI TÜRKLERE YÖNELİK DİJİTAL MATERYAL GELİŞTİRME ÇALIŞMASI



Çizem BAŞ ONAT, KKTC-MEB İlköğretim Dairesi

Mustafa BALKIR, KKTC-MEB İlköğretim Dairesi

Yonca KARACA, KKTC-MEB Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü

Nazım NURİ, KKTC-MEB Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü

ÖZET

Bu araştırma; KKTC MEB tarafından yurt dışına yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapmak üzere görevlendirilen öğretmenlere yönelik Kıbrıs Türk kültürü öğelerini barındıran okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini destekleyen dijital oyun tabanlı Türkçe öğretim materyali geliştirmeyi amaçlamaktadır. Çalışma nitel yöntemle göre desenlenmiş bir durum çalışmasıdır. Çalışmada tasarım tabanlı araştırma modeli kullanılarak yurt dışında yaşayan Kıbrıslı Türklere yönelik bir dijital materyal geliştirilmiştir. Bu bağlamda öncelikle alan yazını incelenmiş; Londra Türk Okullarında görev yapan 11 öğretmenin görüşleri, yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak alınmış; öğretmen görüşleri betimsel analiz kullanılarak çözümlenmiştir. Ardından KKTC ilköğretim okullarında görev yapan 19 öğretmenden oluşan materyal geliştirme komisyonu KKTC-Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü tarafından oluşturulmuş ve sarmal eğitsel oyun tasarımı modeli kullanılarak dijital materyal geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kıbrıs Türk kültürü, Türkçe öğretimi, dijital öğretim materyali.

GİRİŞ

Dilin toplumun ihtiyaçlarına göre şekillendiğı yadsınamaz bir gerçektir. Bu açıdan bakıldığında dilin, toplumun ve kültürün ihtiyaçlarına yanıt vermek durumunda olduğı sonucuna ulaşılmaktadır. Globalleşen dünyada dilin, kültürler arası iletişimi sağlamakta büyük rol oynadığı gerçeğı Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinin önemini artırmaktadır (Göçer ve Moğul, 2011). “Türkçe ve Türk Kültürü dersinin amacı yurt dışındaki Türk çocuklarının Türkçeyi etkili bir şekilde edinmesini sağlamak ve onların Türkçe dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmektir. Ana dili Türkçeyi daha etkin kullanmanın yanı sıra yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türk kültürünün temel unsurlarını aktarmak, Türk kültürü ile buldukları ülkenin kültürel öğelerini ilişkilendirerek kültürler arası özelliklerini geliştirmek dersin bir diğeri amacıdır” (MEB, 2018).

Alan yazını incelendiğinde yabancı dil öğrenmenin önüne çıkan zorluklar; hedef dili öğrenmeye karşı ilgisizlik, kelime bilgisi eksikliği, kaygı, hedef dili öğretim sürecine uygun yöntem ve tekniklerin kullanılmaması, öğreticinin ana dilinin Türkçe olmaması, hedef dilde bulunan seslerin öğrenenlerin ana dilinde karşılığının olmaması ve teknolojik materyal eksikliğidir (Altunkaya, 2021; Baskın ve Toyran, 2021; Bekdaş ve Baskın 2023; Konuk, Karakahraman, Çiftçi, Varlık ve Acun 2023; Mutlu ve Gümüş, 2021; Yılmaz, 2023; Toyran).

Son yıllarda insanların mobil uygulamalar ve internet ile zaman geçirme süreleri artmıştır (Kemp, 2023). Bu bağlamda eğitim ve teknolojinin daha bütünsel bir ilişkisi ortaya çıkmış ve dijitalleşme eğitimde bir ana akım hâline gelmiştir (Telli ve Altun, 2020). Baş ve Yıldırım (2018)'in araştırma

sonucunda web 2.0 araçlarının öğrencilerin motivasyonlarını geliştirdiği ve yaratıcılıklarını geliştirme yönünde ortamlar hazırladığı tespit edilmiştir. Yukarıda bahsi geçen dijitallik, teknoloji ve yabancı dil öğretiminin daha bütünsel bir bakış açısı ile ele alınması gerekmektedir. KKTC-MEB Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğüne her öğretim yılı sonunda Londra Türk Dili ve Kültürü Okulları müdürlerinden değerlendirme raporları gönderilmektedir. Bu raporlar incelendiğinde alan yazınıyla paralel olarak orada görevlendirilen öğretmenlerin Türkçe öğretimini daha ilgi çekici hâle getirecek materyallere ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmaktadır. Arıca yukarıda bahsi geçen kültür aktarımı açısından Türkçe öğretime dair dijital materyaller incelendiği zaman materyallerin genel olarak Türkiye coğrafyasındaki kültür öğelerini içerdiği gözlemlenmiştir.

Bütün bunlar göz önünde bulundurulduğunda çalışmanın literatüre il kez Kıbrıs Türk kültürüne ait öğeler içeren bir Türkçe öğretim materyali kazandırması hem de Londra Türk Dili ve Kültürü Okullarına yönelik hazırlanması açısından önemli katkıları olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; yurt dışında yaşayan ve Kıbrıslı Türklere Türkçe öğretimi yapan öğretmenler için Kıbrıs Türk kültürü öğelerini içeren dijital oyun tabanlı Türkçe öğretimi materyalinin geliştirilmesidir.

Alt Amaçlar:

- Londra Türk Okullarında görev yapan Türkçe öğretmenlerinin kullandıkları mevcut Türkçe öğretimi materyallerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi,
- Londra Türk Okullarında görev yapan Türkçe öğretmenlerinin tasarlanacak olan dijital oyun tabanlı Türkçe öğretimi materyaline ilişkin ihtiyaçların belirlenmesi,
- Londra Türk Okullarında görev yapan Türkçe öğretmenlerinin tasarlanacak olan dijital oyun tabanlı Türkçe öğretimi materyaline ilişkin önerilerinin belirlenmesi,
- Dijital oyun tabanlı Türkçe öğretime ilişkin KKTC-MEB Talim ve Terbiye Dairesi tarafından oluşturulan materyal geliştirme komisyonunun materyale ilişkin önerilerinin belirlenmesi,

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırmanın yapısı ve ulaşılmak istenen sonuç nedeniyle bu çalışmada nicel yöntemlerden durum desenine uygun olarak desenlenen Tasarım Tabanlı Araştırma Modeli'nin kullanılması kararlaştırılmıştır. Tasarıma dayalı araştırma modelinin temel amacı hem araştırmacının akıl yürütmeleri hem de tasarım devam ederken analizlerden elde edilen bilgiler doğrultusunda varsayımları test ederek ve gözden geçirerek ilk tasarımı geliştirmektir. Tasarım Tabanlı Araştırma Deseni veri toplarken hem nitel hem de nicel veri toplamaya imkân sağladığından tasarım oluşturma aşamasında veri çeşitliliği de mümkün olmakta ve bu nedenle tasarımın sürekli gelişmesine katkı sağlamaktadır (Cobb, Confrey, diSessa, Lehrer, Schauble, 2003). Araştırma bir tasarım oluşturmayı amaçladığından bu açıdan bakıldığı zaman tasarım geliştirme modelinin dijital uygulama yapma ve geliştirme sürecinde işlevsel olduğu düşünülmektedir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini oluşturan ve Londra Türk Dili ve Kültürü okullarında görev yapan 11 öğretmenin tümü geliştirilecek olan materyale ilişkin görüşleri alınmak üzere araştırmaya dâhil edilmiştir. Yani evrenin tümü örneklem olarak alınmıştır.

KKTC-MEB Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü tarafından oluşturulan materyal geliştirme komis-

yonunun evrenini KKTC'de görev yapan tüm ilköğretim öğretmenleri oluşturmaktadır. Komisyon oluşturulurken önce tüm evrene komisyonun oluşturulacağı ile ilgili Bakanlığın resmî internet sitesinden duyuru yapılmış daha sonra komisyonda görev almak için başvuru yapan öğretmenlerle Talim ve Terbiye Dairesi müdür muavinleri amaçlı örneklem formatına uygun olarak bir mülakat gerçekleştirerek komisyonda görev alacak 19 öğretmeni belirlemiştir.

Tasarım Aşaması

Araştırmanın amaçlarına ulaşmak için öncelikle KKTC-MEB tarafından Londra Türk Dili ve Kültürü Okullarında görevlendirilmiş ve hâlen orada görev yapmakta olan 11 öğretmene uygulamak için yarı-yapılandırılmış görüşme formu; alan yazını ve KKTC-MEB Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğüne Londra Türk Dili ve Kültürü okullarının müdürleri tarafından her öğretim yılı sonunda gönderilen son beş yılın değerlendirme raporları araştırmacılar tarafından incelenerek yine araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Geliştirilen form alan uzmanları tarafından incelenmiş ve gerekli dönüt ve düzeltmeler yapıldıktan sonra son şeklini alarak öğretmenlere uygulanmıştır.

Ardından görüşme formundaki veriler betimsel analizle çözümlenmiştir. Daha sonra KKTC-MEB Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü tarafından oluşturulan materyal geliştirme komisyonunun görüşleri; 180 dakikalık yapılandırılmamış odak grup görüşmesi tekniği kullanılarak materyale ilişkin önerilerinin belirlenmiş ve odak grup görüşmesinden elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Odak grup görüşmesinde öğretmenlere:

- Geliştirilecek olan materyalde etkinlikler nasıl tasarlanmalıdır?
- Etkinlikler tasarlanırken kültürel öğeler etkinliklere nasıl yerleştirilmelidir?
- Geliştirilecek olan materyalde değerlendirme süreçleri nasıl olmalıdır?
- Geliştirilecek olan materyalde değerlendirme sistemi nasıl olmalıdır? Bir puanlama ya da rozet toplama sistemi olmalı mı? şeklinde sorular yöneltilmiştir.

Odak grup görüşmesinden elde edilen bilgiler ışığında Kıbrıs Türk kültürü öğelerini içeren dijital oyun tabanlı Türkçe öğretim materyalinin geliştirilmesine karar verilmiştir. Öncelikle materyalin etkinlikleri oluşturulmuş; etkinlikler oluşturulurken Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR)'nin kazanımlarından faydalanılmıştır. Etkinliklere kaynak sağlayan becerilerinden bazıları şunlardır:

- Tanıdığı isimleri, sözcükleri ve basit deyimleri seçerek ve metni gerektiğinde tekrar tekrar okuyarak çok kısa ve basit metinleri okuyup anlayabilir.
- Sosyal medya veya e-posta yoluyla gönderilen kısa, basit mesajları anlayabilir (örneğin ne yapacağını, ne zaman ve nerede buluşacağını).
- Günlük durumlarla ilgili bilindik isim, sözcük ve çok temel deyimleri basit iletilerde tanıyabilir (CEFR, 2018).

Etkinlikler oluşturulurken Kıbrıs Türk kültürüne ait öğelerin etkinliklerle bütünleştirilmesine özen gösterilmiştir. Kazanımlara uygun etkinlikler oluşturulurken sarmal programlama yaklaşımı kullanılmıştır. Sarmal programlama yaklaşımında konuların yeri ve zamanı geldikçe tekrar öğretilmesi söz konusu olduğundan özellikle dil öğretim programlarının içeriği düzenlenirken bu yaklaşımdan faydalanılmaktadır (Demirel, 2015).

Dijital materyalin etkinlikleri dil öğrenme seviyelerinden A1 ve A2 seviyesine göre oluşturulduktan sonra tasarlanan etkinlikler KKTC-MEB Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğüne bağlı çalışan yazılım uzmanları tarafından dijital ortama aktarılmış ve bir mobil uygulama tasarlanmıştır.

BULGU VE YORUMLAR

Londra Türk Dili ve Kültürü Okullarında görevlendirilmiş ve hâlen orada görev yapmakta olan 11 öğretmene yöneltilen yarı-yapılandırılmış görüşme sorularının betimsel analizle çözümlenmesinden elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Öğretmenlerin Mevcut Materyallere İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin mevcut materyallere ilişkin görüşlerini almak adına öncelikle öğretmenlere “Türkçe öğretiminde hangi öğretim materyallerini kullanıyorsunuz? Neden?” soruları yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde 9 öğretmenin kendi imkânlarıyla elde ettikleri çeşitli dijital ve fiziksel materyalleri kullandıkları, 2 öğretmenin ise bakanlık tarafından gönderilen pdf formatına erişebildikleri kitapları fotokopi şeklinde çoğaltarak kullandıkları saptanmıştır. 9 öğretmenin pdf formatındaki kitapları fiziksel ortamda çoğaltma konusunda sıkıntı yaşamaması nedeniyle kendi imkânlarıyla elde ettikleri fiziksel ve dijital materyalleri kullandıkları gözlemlenmiştir.

Katılımcıların görüşlerine ilişkin örnek alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Kitaplardaki çalışmaları copy centerden çıktı alıp dağıtıyorum.” (Ö7)

“Konuya göre kendim bir şeyler ayarlamaya çalışıyorum.” (Ö2)

“Bazen bulduğum bir çalışma sayfasını evimde basıp götürüyorum bazen de kendi bilgisayarım-
dan bulduğum bazı çalışma yapraklarını gösterip sözlü olarak yaptırmaya çalışıyorum.” (Ö8)

Öğretmenlerin mevcut materyallere ilişkin görüşlerini almak adına öğretmenlere “Türkçe öğretiminde kullanılan mevcut öğretim materyallerinin durumunu nasıl değerlendirirsiniz?” şeklinde başka bir soru yöneltilmiştir. Öğretmenlerden 2 tanesi Bakanlığın gönderdiği kitapları çok etkili bulduklarını ifade ederken 4 öğretmen Bakanlığın gönderdiği kitaplardaki konuların çok yoğun olduğunu ve bu konuların çok az bir kısmını öğrencilere verebileceğini ifade etmiştir. 5 öğretmen ise Bakanlığın gönderdiği kitapları etkili bulduklarını ancak kitapları öğrencilere ulaştıramadıkları için kitapların niteliğinin önem arz etmediğini ifade etmişlerdir.

Katılımcıların görüşlerine ilişkin örnek alıntılar aşağıda verilmiştir.

“Bakanlığımızın gönderdiği kitaplarda çok fazla konu ve çok fazla etkinlik var. Bunların haftada bir saatle yetiştirilmesi mümkün değil.” (Ö9)

“Mevcut kitapları daha ben de elime alamadım.” (Ö1)

Öğretmenlerin mevcut materyallere ilişkin görüşlerini derinlemesine irdelemek adına öğretmenlere “Türkçe öğretiminde öğretim materyallerine ulaşma konusunda ne tür sıkıntılar yaşanmaktadır?” şeklinde bir diğer soru daha yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin tümünün Bakanlığın gönderdiği kitapları öğrencilere ulaştırmadıkları ve kendileri kitaplara erişse bile kitapları çoğaltma imkânlarının da olmadığı belirlenmiştir.

Katılımcı görüşüne ilişkin örnek alıntı aşağıda verilmiştir.

“Bizim burada fotokopi çekme imkânımız yok. Kitapların tüm çocuklara ulaştırılması lazım.” (Ö11)

Öğretmenlerin mevcut materyallere ilişkin görüşlerine bakıldığında genel olarak öğretmenlerin fiziksel materyalleri imkânsızlıklar sebebiyle öğrencilere ulaştırma konusunda sıkıntı yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin Dijital Eğitim Materyallerine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin dijital eğitim materyallerine ilişkin görüşlerini almak için öğretmenlere “Türkçe öğretiminde dijital eğitim materyallerinin kullanılması konusundaki görüşleriniz nelerdir?” şeklindeki

soru yöneltmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde 2 öğretmenin dijital materyallere gerek duymadığı saptanırken 9 öğretmenin dijital materyallerin çok etkili olacağını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. 2 öğretmenin cevapları derinlemesine incelendiğinde öğretmenlerin mevcut kitaplar tüm çocuklara ulaştırılırsa Türkçe öğretimini daha kolay yapabilecekleri sonucuna ulaşılırken kalan 9 öğretmenin cevapları derinlemesine incelendiğinde dijital materyallerin Londra Türk Okullarındaki Türkçe öğretimini etkisini artıracağı sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların görüşlerine ilişkin örnek alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Kitaplarımız çok güzel. Her öğrenciye dağıtabilirsek çok daha güzel bir eğitim verebiliriz.” (Ö7)

“Kitaplar zaten etkili değil, o kadar konu asla yetişmez, hem dijital materyaller elimizde olursa bunu tüm öğrencilere ulaştırabiliriz. Zaten hepsinin tableti veya telefonu var.” (Ö3)

“Harika olur biz de buraya gönderilme amacımızı tam olarak yerine getirebiliriz. Hem biraz geleneksel eğitim vermekten de kurtulmuş oluruz.” (Ö4)

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda genel olarak öğretmenlerin Bakanlık tarafından gönderilen kitaplara erişme konusunda sıkıntı yaşadığı, bu kitaplara erişse bile kitapları öğrencilere ulaştıramadığı, kitapları çoğaltacak imkânlara sahip olmadığı, mevcut kitaplardaki konuların çok yoğun olduğu ve bu konuların öğretmenlerin ders verdikleri sürede yetişmeyeceği bulguları elde edilmiştir. Alan yazını incelendiğinde de Türkçe öğretiminde öğretmenlerin fiziksel materyal eksikliği, mevcut materyallerin yetersizliği ve erişim imkânlarının yetersizliği gibi konularda sıkıntılar yaşandığı gözlemlenmektedir (Akçelik ve Eyüp, 2020; Sözer ve Semiz, 2022; Toyran, Bektaş ve Bekdaş, 2023).

KKTC-MEB Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü tarafından oluşturulan materyal geliştirme komisyonunun, odak grup görüşmesi sonucunda elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir:

Materyal Geliştirme Komisyonunun Görüşleri

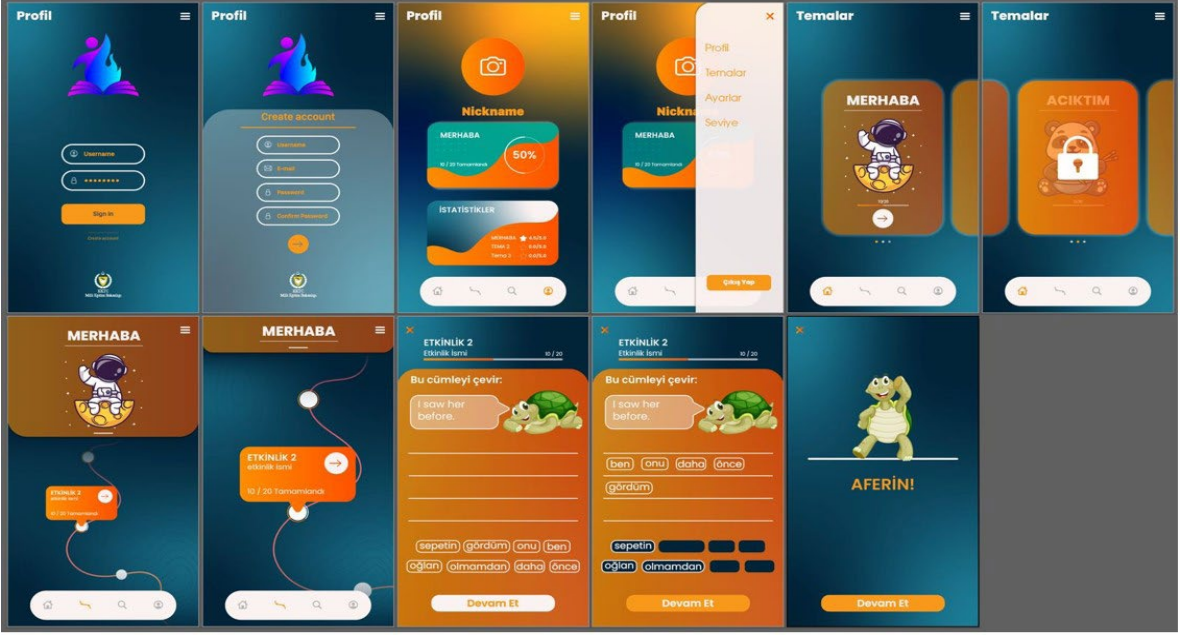
KKTC-MEB Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü tarafından oluşturulan materyal geliştirme komisyonu ile önceden yapılandırılmamış görüşme soruları kullanılarak yapılan toplam 180 dakikalık yapılandırılmamış odak grup görüşmesi sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Uygulama, kullanıcıların okulda veya okul dışında dil öğrenmelerine olanak tanıyacak şekilde tasarlanmalıdır.
- A1 ve A2 seviyelerinde Türkçe dil eğitimini kapsayacak şekilde geliştirilmelidir.
- Kullanıcılar kişisel kullanıcı hesapları sayesinde kendi seviyelerine uygun öğrenme materyallerine erişebilmelidirler.
- Uygulama, kullanıcıların dil öğrenme sürecini daha ilgi çekici ve etkili hâle getirmek için eğitim videoları yerine etkileşimli etkinlikler sunmalıdır.
- Kıbrıs Türk kültür mirasının gelecek nesillere aktarılması açısından uygulamadaki etkinliklerde sık sık Kıbrıs Türk kültürüne ait öğelere yer verilmelidir.
- Kullanıcılar, seviyelerine göre düzenlenmiş eşsiz temalar üzerinden ilerleyerek kendilerini geliştirebilmelilerdir.
- Tamamlanmayan bir etkinlik bir sonraki etkinliğe geçiş yapılmasını engellemeli ve böylece öğrenme sürecindeki eksikliklerin tamamlanması ön planda tutulmalıdır.
- Kullanıcılar, hatalarını düzelterek temaları ve etkinlikleri %100 tamamlamadan bir sonraki temaya geçmemelidir. Bu öğrenme sürecindeki başarıyı artırmaya katkı sağlayacaktır.
- Yapılan hataların tekrar tekrar karşısına çıkması kullanıcıların hatalarını fark etmelerine ve düzeltmelerine olanak tanımalıdır. Bu da öğrenilen konuların kalıcı hâle gelmesine katkı sağlayacaktır.

- Uygulama; telefon, tablet ve bilgisayar gibi farklı cihazlarda sorunsuz bir şekilde senkronize edilmiş olarak çalışacak şekilde geliştirilmelidir.

Resim 1

Geliştirilen Tasarımın Arayüzleri



SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma verilerinden elde edilen bilgiler doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğretmen görüşlerinden elde edilen sonuçlar:

- Londra Türk Dili ve Kültürü okullarında görevli öğretmenler KKTC-MEB tarafından gönderilen materyalleri etkili bulmamaktadırlar ve öğretim süreçlerinde kendi imkânlarıyla elde ettikleri fiziksel veya dijital materyalleri kullanmaktadırlar.
- Londra Türk Dili ve Kültürü okullarında görevli öğretmenler öğretim süreçlerinde daha etkili olabileceklerini düşündükleri dijital materyallere ihtiyaç duymaktadırlar.

Materyal geliştirme komisyonunun görüşlerinden elde edilen sonuçlar:

- Londra Türk Dili ve Kültürü okullarında kullanılmak üzere geliştirilecek dijital materyal bir mobil uygulama şeklinde olmalıdır.
- Londra Türk Dili ve Kültürü Okullarındaki öğrencilerin yaş grubu dikkate alındığında uygulama A1 ve A2 seviyesini kapsamalıdır.
- İlgi çekici olabilmesi için uygulamadaki etkinlikler etkileşimli olarak tasarlanmalıdır.
- Uygulamadaki etkinlikler Kıbrıs Türk kültürüne yönelik esintiler taşınmalıdır.
- Uygulamanın içeriği oluşturulurken tematik yaklaşım ve sarmal programlama yaklaşımı benimsenmelidir ve bunu sağlamak için uygulamanın tamamlanmayan bir etkinlik tamamlanana kadar kullanıcıyı bir üst seviyeye geçirmemesi sağlanmalıdır.

Öneriler

- A1 ve A2 seviyesi için geliştirilen uygulama daha sonra diğer seviyeler için de geliştirilebilir.
- Londra Türk Dili ve Kültürü okullarında kullanılmak üzere geliştirilecek dijital materyaller Dün-

yanın diğer ülkelerinde yaşayan Kıbrıslı Türklerin ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek isteyen yabancıların erişimine açılabilir.

KAYNAKÇA

- Akçelik, D. ve Eyüp, B. (2020). Türkçeyi ikinci dil olarak öğreten Türkçe öğretmenlerinin sözcük öğretimine ilişkin görüşleri. *International Journal of Language Academy*, 8(3).
- Akgün, E., Nuhoğlu, P., Tüzün, H., Kaya, G. ve Çınar, M. (2011). Bir eğitsel oyun tasarımı modelinin alanyazına dayalı olarak geliştirilmesi. 13. *Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*, 349-356.
- Altunkaya, H. (2021). Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretmek: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(Özel Sayı), 1-33.
- Baskın, S. ve Toyran, M. (2021). Yurt dışında yaşayan Türkler ve Türkçe eğitimi: İngiltere örneği (Genel durum, sorunlar ve öneriler). *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1128-1150.
- Baş, B. ve Yıldırım, T. (2018). Yabancılar Türkçe öğretiminde teknoloji entegrasyonu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 827-839.
- Cobb, P., Confrey, J., DiSessa, A., Lehrer, R. ve Schauble, L. (2003). Design experiments in educational research. *Educational Researcher*, 32(1), 9-13.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme*. Pegem Yayıncılık.
- Göçer, A., ve Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Electronic Turkish Studies*, 6(3).
- Kemp, S. (2023). *Digital 2023: Turkey. We are social & hootsuite*. <https://datareportal.com/reports/digital-2023-turkey>
- Konuk, S., Karakahraman, Y., Çiftçi, D., Varlık, K. ve Acun, M. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek zor mu? Araştırmalar ne diyor? *Turkish Studies - Language*, 18(3), 1797-1821.
- MEB (2018). *Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretim programı*. (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Seviyeler).
- Mutlu, H. H., ve Gümüş, E. (2021). Akademik çalışmalara göre yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan güncel sorunlar. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(25), 829-853.
- Telli, S. G. ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.
- Toyran, M., Bekdaş, M. ve Baskın, S. (2023). Yurt dışında Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretimi: İngiltere örneği (Genel durum, sorunlar ve öneriler). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1244-1266.
- Yılmaz, G. (2023). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunları ele alan makalelerin incelenmesi (2013-2023). *Bezgeç Yabancılar Türkçe Öğretimi Dergisi*, 2(4), 277-290.
- Sözer, B., Semiz, K. (2022). Kazakistan örneğinde Türkçe öğretmenlerinin genel durumu: Sorunlar, beklentiler ve öneriler. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 12(3), 1815-1844.



Bu sayfa boş bırakılmıştır.

ETWINNING PROJELERİNİN İNGİLİZCE DERSİNDE 4 BECERİNİN GELİŞMESİNE KATKISI (V@LUES4ALL!)



Fatma KUL, Manisa/Salihli 50. Yıl Ortaokulu
Necla YİĞİT, Manisa/Ticaret ve Sanayi Odası Ortaokulu
Seçil KÖKLÜ GÜLSEVEN, Manisa/Yunusemre Atatürk Ortaokulu

ÖZET

Bu uygulama öğrencilerin İngilizce dil öğreniminde 21. yüzyıl becerilerinden iletişimsel becerilerini etkili bir şekilde kullanamamaları, yabancı dili öğrenirken dijital yerliler olan günümüz öğrencilerinin en çok ilgisini çeken teknoloji kullanımının müfredatta yetersiz oluşu, dile karşı olan ön yargılarını, web 2.0 araçları ve yapay zekâ araçlarıyla en aza indirgeme ihtiyacından yola çıkılarak başlatılmıştır. Uygulamanın amacı okulumuzda 7. sınıfta öğrenim gören öğrencilere temel dil becerilerini kapsayan iletişimsel dil yetisini vermek, İngilizce iletişim kurarken öğrencilere öz güven kazandırmak, dil öğretiminde öğrencinin kendi kültürünün yanı sıra yabancı dil kültürüne de dikkat çekmek, teknolojiyi derslere entegre etmek, dil öğretiminde iş birliğine dayalı çalışmalar için sorumluluk ve paylaşmanın önemine dikkat çekmektir. Uygulamada Türkiye, İtalya, Yunanistan, Tunus, Hırvatistan, Romanya, Portekiz ve İspanya'dan toplam 32 öğretmen 187 öğrenci yer almıştır. Çalışmaya başlamadan önce katılımcıların hazır bulunuşluğunu ölçmek için ön test uygulanmıştır. Etkinlikler tamamlandıktan sonra da son test uygulanarak çalışmanın amacına ulaşım ulaşıldığı ölçülmüştür. İki değerlendirmenin karşılaştırılması ile alınan nicel verilere göre web 2.0 ve yapay zekâ araçlarının katılımcıların İngilizce öğrenimine katkısının büyük ölçüde olduğu gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dil eğitimi, dijitalleşme, kültürel farkındalık, kapsayıcılık.

GİRİŞ

Ülkemizde 2013-2014 eğitim öğretim yılından itibaren İngilizce öğretimi ilkökul ikinci sınıftan itibaren öğretilmeye başlanmıştır. Günümüzün değişen ihtiyaçlarına cevap verebilmek için İngilizce öğretim programlarında çeşitli değişiklikler yapılmasına rağmen ülkemizde İngilizce öğretimi konusunda istenilen başarıya ulaşamadığı görülmektedir. Bunu tek bir nedene bağlamak doğru değildir. Öğretmenin öğrenciye yeterince ulaşamaması, ders saatlerinin yetersiz olması, ders programları içinde esnekliğe fazla yer verilmemesi, derste kullanılan materyallerin yetersizliği, ders içinde teknolojiden yeterli düzeyde faydalanılmaması, derste teoriye ve dil bilgisi öğretimine fazla ağırlık verilmesi, öğrencinin derse karşı ön yargıları, İngilizce dersi için ekstra çabanın sarf edilmemesi, ders içinde İngilizcenin iletişim dili olarak kullanılmaması, öğrenilen konuların günlük hayatlarıyla eşleşmemesi gibi faktörler İngilizce öğrenmeyi zorlaştırmaktadır (Tunç, Kozikoğlu, 2022).

Ders öncesi ve ders sırasında öğrencinin içsel motivasyonu öğrenmenin gerçekleşebilmesi için yeterli değilse dünyadaki hiçbir ders, kitap, öğrenme ve öğretme aracı ona bir şey öğretmez. Hem içsel hem de dışsal motivasyon eğitim sırasında öğrencinin başarısında anahtar rol oynamaktadır. Bu bakımdan öğretmenler ve aileler öğrencilere ihtiyaçları olan motivasyonu sağlamak ve onları yüreklendirme konusunda çok önemli bir konumdadır. Ayrıca her öğrenci farklı şekillerde motive

olabilir. Öğretim esnasında ders materyallerini kullanırken günümüzün en etkili öğretim yöntemi olan teknolojinin de derslere entegre edilmesi durumunda öğrencinin derse olan ilgisi artacak ve bu doğrudan dersin verimliliğini artıracaktır. Her gün sınıfta benzer metotlar kullanmak öğrencilerde beklentiyi azaltıp derste monotonluk oluşturabilir. Bu yüzden dersi planlarken yaratıcı olmak ve zaman zaman öğrenciyi şaşırtmak derse olan ilgiyi artıracaktır. Çocuklar yetişkinlere göre daha somut düşündükleri için hazırlanan planların onların ilgisini çekmesi ve öğrenmelerini kolaylaştırır nitelikte olması gerekir (Nurulhude, 2018).

İletişimsel yaklaşıma göre öğrencilere direkt dil bilgisi kurallarını vermek yerine, onların günlük iletişim becerilerini öne çıkaran etkinliklere yer verilmelidir. Yapılan etkinliklerin günlük yaşamlarıyla ilişkili olması, konunun öğrenilebilir olmasını ve öğrencilerin derse motive olmasını sağlar. Grup çalışmaları, canlandırmalar, röportajlar, oyunlar ve teknolojinin etkin kullanımı dersi daha eğlenceli hâle getirir, aynı zamanda öğrenmeyi kalıcılaştırır.

Günümüz öğrencileri teknoloji kullanmaya fazlasıyla düşkün ve yetkin. Bu, İngilizce öğretiminde ve öğreniminde büyük avantaj sağlamaktadır. Onlara öğretimin sadece defter, kitap ve tahtadan ibaret olmadığını göstererek derslere teknolojiyi entegre etmek, onlar için öğrenmeyi daha cazip ve eğlenceli hâle getirir. Bu onların yaratıcılığını artırırken öğrenme sürecinde onları aktif kılar. Yaparak yaşayarak öğrendikleri için kendi gelişimlerinin zamanla olumlu yönde arttığını ölçebilirler.

İngilizce derslerinde dört beceriyi (dinleme, konuşma, okuma, yazma) geliştirmek için web 2.0 araçları ve yapay zekâ araçları büyük bir katkı sağlamaktadır. Web 2.0 araçları, öğrencilere etkileşimli içerikler sunarak dersleri daha ilgi çekici hâle getirir ve öğrencilerin katılımını artırır. Örneğin çevrim içi sohbet uygulamaları veya sanal sınıf ortamları, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmelerine ve akıcı İngilizce konuşmalarına yardımcı olabilir. Yapay zekâ araçları ise öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre özelleştirilmiş geri bildirimler sağlayarak öğrenme sürecini optimize eder ve öğrencilerin daha hızlı ilerlemelerini sağlar. Bu araçlar, öğrencilerin derse ve öğrenmeye motivasyonunu artırırken daha kalıcı ve eğlenceli bir öğrenme deneyimi sunar. Dijitalleşme sayesinde öğrenciler artık İngilizceyi daha kolay ve etkili bir şekilde öğrenebilmektedirler.

YÖNTEM

Manisa ili Salihli 50. Yıl Ortaokulu, Salihli Ticaret ve Sanayi Odası Ortaokulu ve Yunusemre Atatürk Ortaokulu öncülüğünde yürütülen projemiz "V@lues4all" 8 ülkeden 10'u Türk olmakla beraber 32 öğretmen ve 12-13 yaşlarında 187 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmamızda bilimsel etik kurallarına önem verilmiştir. Öğrenciler çalışmamıza gönüllü olarak katılmış, velilerinden izin belgesi alınmıştır. Projenin ilk amacı başlangıç, süreç ve sonuç aşamasında öncelikle dil eğitiminde kullanılan çeşitli yöntem ve tekniklerin teknolojiye entegre edilerek karma öğrenme yöntemi ışığında öğrencinin İngilizce 4 dil becerisini geliştirme ve kullanma seviyesini artırıp günlük hayatına daha kolay aktarmasını sağlamaktır. Bu amaçtan yola çıkarak onların da ilgisini çekebilecek konular üzerinden çok farklı web 2.0 ve yapay zekâ araçlarıyla bilgisayar destekli öğretim yöntemiyle yazılı veya sözlü iletişime geçmeleri ve İngilizceye maruz kalmaları sağlanmıştır. Projenin başında öğrencilere uygulanan ön test ile İngilizceye, dil öğrenimine, farklı öğrenci gruplarıyla çalışmaya karşı bakış açıları görülmüştür. Ardından öğrencilere kendilerini ortak bir platformda yazılı olarak ifade etme imkânı sağlanmıştır. Projeyi daha çok sahiplenebilmeleri için proje logosunu web 2.0 veya yapay zekâ araçları ile öğrencilerin kendilerinin tasarlamalarına imkân verilerek bireysel çalışma yönteminden faydalanılmıştır. Farklı bir web 2.0 aracı ile öğrencilere bilim, sanat, spor, edebiyat ve tarih alanlarında kimlerle çalışmak istediklerini seçme hakkı verilmiştir. Grup çalışması yöntemiyle öğrencilerin seçilen rol model kişilerden tercih ettiği kişinin hayatını araştırıp onunla ilgili afişler

tasarlaması, mini sınavlar hazırlaması, portresini yapması ve dijital sayfada paylaşımları sağlamıştır. Sınıf dışı öğretim yöntemi dâhilinde sözlü ifade gücünü artırabilmek için her okulun kendi çevresindeki sıra dışı meslek yapan bir kadın çalışanı yerinde ziyaret edip daha önceden hazırladıkları soruları sorması sağlandı. Daha sonra sonuçlar sayfaya yüklenmiştir. Çevrim içi toplantılar sayesinde kendilerini tanıtmaya, çalıştıkları alan ve kişiler hakkında birbirleriyle fikir alışverişinde bulunarak beyin fırtınası yapma ve kendilerini ifade etme şansı yakaladılar. Öğrenciler projenin her aşamasında gerek kullandıkları araçlar gerekse yöntemler ile yaparak yaşayarak ve keşfederek öğrenme imkânı bulmuşlardır.

Uygulamada dil öğrenimi 4 ana başlıkta toplanabilir.

1. İletişimsel Beceriler: "Who are the female role models in history? Why are they important for you?" gibi sorularla öğrencilerin tarihte iz bırakmış insanlar ve onların çalışmaları hakkında konuşmalarını sağlayarak konuşma pratiği yapmaları.

2. Kültürel Farkındalık: Öğrencilerin yaşadıkları bölge ya da ülkeye ait başarılı kadın rol modeller hakkında web 2.0 araçlarını kullanarak broşürler, sunumlar hazırlamaları, yapılan çalışmaların okul panolarında sergilenmesi, düzenlenen çevrim içi toplantılarda kendi dillerinde ve yabancı dilde ünlü kişilerden alıntı yaparak toplumsal cinsiyet eşitliği üzerine sözleri analiz etmeleri, kendi ailelerinde ya da çevrelerinde gözlemledikleri eşitsizlikleri, adalet ve eşitlik sorunları ile ilgili duygularını ifade etmeleri.

3. Web 2.0 Araçları: Katılımcıların Mentimeter, Canva, Google docs-surveys, Kahoot, Learningapps, Wordwall, Quizziz, Genially, Ourboox... gibi web 2.0 araçlarını kullanarak derslerine teknolojiyi entegre ederek öğrencilerin yabancı dili eğlenceli bir şekilde öğrenmelerine katkı sağlaması. Öğrencilerin, Genially'yi kullanarak karışık ülke takımları ile oluşturulmuş olan takımındaki arkadaşlarıyla bilim, sanat, edebiyat, tarih ve spor alanlarında kız öğrencilere rol model olabilecek, kız öğrencilerin sosyalleşmelerine yardımcı olacak, var olan potansiyellerini ortaya çıkaracak başarılı kadınların hayatlarıyla ilgili sunum hazırlamaları.

4. İş Birliğine Dayalı Etkinlikler: Toplumsal baskıya yenilmemiş, kadın mesleği olarak görülmemiş meslekleri icra eden kadınlarla röportaj yapılması. Karışık öğrenci takımları oluşturularak öğrencilere sanat, spor, edebiyat, bilim ve tarih alanlarında kimleri çalışmak istedikleri konusunda web 2.0 ile yapılan anket sonucunda edebiyatta Agatha Christie, sanatta Frida Kahlo, sporda paralimpik eskrim şampiyonu Bebe Vio, tarihte Sabiha Gökçen, bilimde Marie Curie seçilmesi. Bu karışık ülke takımlarının seçilen kadın rol modelleri yapay zekâ araçları ile görselleştirip, internetten hayatlarını araştırıp onlarla ilgili Kahoot, Quizziz, Wordwall, Learningapps ile quizler oluşturmaları.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Tablo 1

Projemiz Boyunca Uygulanan Ön ve Son Anket Sonuçları

Katılımcı Sayısı	187 öğrenci katıldı.
Karma Öğrenme Yöntemi	%100 Web tabanlı öğrenme ortamı (çevrim içi) ile geleneksel yüz yüze öğrenme ortamının avantajlı yönleri bir araya getirildi.
Proje Tabanlı Eğitim	%75 proje tabanlı eğitimi tercih ederek 4 dil becerisini geliştirdiğini belirtti.
Dijital Araçlar	%96 derslere dijital araçların dâhil edilmesi gerektiğini belirtti.
Web 2.0 Araçları	%72 daha önce web 2.0 araçlarını kullandığını ve faydalı olduğunu kullanmayan %28 ise proje sonunda çok faydalı olduğunu belirtti.
Dil Becerileri	%93 proje başında İngilizcede 4 beceriyi geliştirmek adına bir şey yapmadığını ifade etti. Proje sonunda ise %94'ü proje sayesinde 4 dil becerilerinin geliştiğini belirtti.
Teknoloji Kullanımı	%83 okulda teknolojiyi yeterince kullandığını, %93.2 teknoloji kullanma becerilerinin arttığını belirtti.
Memnuniyet	%95 çalışmalardan memnun kaldı
En Sevilen Etkinlik	%63 en sevilen etkinlik tarihî kadın kahramanlarla ilgili takım çalışmasıydı.
Dijital Entegrasyon	%90.4 çalışmaların dijital entegrasyonunun dil öğrenimine yardımcı olduğunu belirtti.
Çevrim İçi Toplantılar	%92.4 çevrim içi toplantıları çok sevdiklerini ifade etti
Dil Becerileri ve Gelişim	%87 yabancı dil öğrenme becerileri arttı. %64.2 iletişim becerileri arttı.
Kültürel Farkındalık	%94.2 kültürel farkındalıkları arttı.

Anket sonuçlarına dayanarak öğrencilerin çoğunluğunun bilgisayar destekli öğretim yöntemi dâhilinde karma öğrenme yöntemini ve proje tabanlı eğitimi tercih ettiği ve dijital araçların derslere dâhil edilmesinin önemli olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğrencilerin önemli bir kısmının daha önce web 2.0 araçlarını kullandığı ve derslerinde teknolojiye yeterince erişim sağladığı belirlenmiştir. Öğrencilerin çoğunluğunun yapılan çalışmalardan memnun kaldığı ve özellikle tarihî kadın kahramanlarla ilgili takım çalışmalarını sevdiğini tespit edilmiştir. Ankete katılanların büyük çoğunluğu, çalışmaların dijital entegrasyonunun dil öğrenimine yardımcı olduğunu ve çevrim içi toplantıları sevdiğini ifade etmişlerdir. Öğrenci ve öğretmen görüşlerine dayanarak dil öğretimine dijital araçların katkısıyla ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Öğrencilerin %87'si yabancı dil öğrenme becerilerinin, %64.2'si iletişim becerilerinin, %93.2'si teknoloji kullanma becerilerinin ve %94.2'si kültürel farkındalıklarının uygulamada kurulan karışık ülke takımları sayesinde arttığını ifade etmiştir.
- Çalışmanın öğrencilerin öz güven kazanmasına, yabancı dile karşı ön yargılarının azalmasına

ve daha sosyal bireyler olmalarına katkı sağladığı gözlemlenmiştir.

Bu sonuçlar, dijital araçların dil öğretiminde önemli bir rol oynayabileceğini ve öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede etkili bir araç olabileceğini göstermektedir. Ayrıca çalışma sonunda yapılan görüşme sonuçlarına göre katılımcıların %97,8'i İngilizce dersini sevdiğini ve 4 dil becerisinin geliştiğini belirtirken %2,2'si ise İngilizce dersi konusunda sevip sevmeme tercihi yapmamıştır. İlk yapılan görüşmelerde İngilizceye karşı olumsuz görüş belirten ve kendini yetersiz hisseden öğrencilerin çoğunun çalışma sonucunda görüşlerinin olumlu yönde değiştiği ve kendilerini daha yeterli hissettikleri tespit edilmiştir. Çalışmanın öğrencilerin öz güven kazanmalarına yabancı dile karşı olan ön yargılarının azalmasına ve daha sosyal bir birey olmalarına katkı sağladığı gözlemlendi. Proje boyunca öğrencilerimiz yaptıkları her etkinlikte eğlenerek sorumluluklarını tamamlarken aynı zamanda bazen özel çaba göstererek bazen gizil öğrenmeyle İngilizceyi bol bol kullanma imkânı buldu ve İngilizceye olan ön yargı azaldı, derse olan bakış açısı olumlu yönde değişti ve teknolojiye olan yatkınlık eğitsel anlamda yön buldu.

Verilerin analizi sonucunda dil öğretimine dijital araçların entegrasyonunun olumlu etkileri ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda dil öğretiminde dijital araçların daha etkin bir şekilde kullanılması için teknoloji çağında öğrencilerin dikkatini çekmek ve onları aktif öğrenmeye teşvik etmek için karma öğrenme yöntemlerinden yararlanılabilir. Proje tabanlı eğitim, öğrencilerin katılımını artırırken eTwinning projeleri ve web 2.0 araçları gibi dijital platformlar, dil öğrenimini daha interaktif hâle getirir. Öğrencilerin farklı pratik yöntemlerle İngilizce becerilerini geliştirmesi ve tarihî-kültürel içeriklere dayalı takım çalışmalarıyla derinlemesine öğrenme deneyimi yaşamaya sağlanabilir. Dijital araçların dil öğrenimine katkılarını daha iyi anlamak için kapsamlı araştırmalar yapılması ve bu araçların kullanımının yaygınlaştırılması önemlidir. Okul web siteleri ve diğer dijital platformlar, öğrenci ve öğretmenlere bu kaynaklara erişim imkânı sunarak dil öğrenimini destekleyebilir. Bu süreçte okul yönetimi, veliler ve yerel topluluktan da destek alınarak dijital araçların eğitimde etkin bir şekilde kullanılması sağlanabilir. Sonuç olarak bu önerilerin uygulanması dil öğretiminde dijital araçların etkili bir şekilde kullanılmasına ve öğrencilerin dil becerilerinin gelişimine katkı sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Aksungur, S. T. (1997, June 6-7). Using games in language teaching. In teaching factor in foreign language classes. *First international tömer conference*. (s. 30-43), Tömer Gaziantep Branch.
- Akpınar Dellal, N., Çınar, S. (2011) Yabancı dil eğitiminde iletişimsel yararçı yaklaşım, öğretmen rolleri, davranışları ve sınıf içi iletişim. *Dil Dergisi*, 154.
- Tunç, M. ve Kozikoğlu, İ. (2022). İngilizce öğrenmeyi zorlaştıran faktörlere ilişkin öğretmen görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (40), 37-71.
- Arslan, M. (2022). Türkiye'de yabancı dil edinim sorunu ve yabancı dil olarak Türkçe. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (40), 37-71.
- Arabacı, B., Polat, M. (2013). Dijital yerliler dijital göçmenler ve sınıf yönetimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12/47, 11-20.
- Yıldız, S. (2013). A compilation work about why Turkey suffers from learning and teaching English. *Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 3/5, 1-18.
- Ministry of National Education (2018). *English course curriculum (primary and secondary school 3rd, 4th, 5th, 6th, 7th, 8th grades)*. Ministry of National Education publications.
- Wood, D. (1998). *How children think and learn*. The Social Contents of Cognitive Development Second Edition, Blackwell publishers.

Bennett, G., Henson, R. K., Zhang, J. (2003) Generation Y's perceptions of the action sports *industry segment*. *Journal of Sport Management*, 17, 95-115.

Ministry of National Education (2023). *Education information network (EBA), General Directorate of Innovation and Educational Technologies, Türkiye*

Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *İngilizce dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7, 8. sınıflar)*.

Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

YATILI BÖLGE ORTAOKULLARINDA OKUMA KÜLTÜRÜ EĞİTİMİ: OLGUBİLİMSEL BİR ARAŞTIRMA



Gamze YILMAZ, Kayseri/Kaynar Şehit Arda Şen Ortaokulu
Doç. Dr. Mehmet Ali BAHAR, Kayseri/Erciyes Üniversitesi

ÖZET

Okuma kültürü gelişmiş bireyler yetiştirmek okuma eğitiminin odağında bulunmaktadır. Bu çerçevede okullardan beklenen en temel işlevlerden biri bireylerin okuma kültürlerini geliştirmektir. Özellikle yatılı bölge okulları, öğrencilerine günün her anında okuma olanaklarına erişim imkânı sunma potansiyelleriyle bu işlev açısından öne çıkmaktadır. Ancak yatılı bölge okullarının bu işlevi yerine getirme durumları ayrıca incelenmemiş, bu okullarda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin okuma kültürünü geliştirmeye yönelik yaptıkları çalışmalar, bu süreçte karşılaştıkları güçlükler ve önerileri bu okullarda kayıtlı öğrencilerin kendi okullarında gerçekleştirilen uygulamaların okuma kültürlerini geliştirme niteliği açısından görüşleri betimlenmemiştir. Bu eksiklikten hareketle gerçekleştirilen bu araştırmada Kayseri ilinde bulunan beş yatılı bölge okulunda Türkçe öğretmeni ve öğrencilerin okuma kültürü öğretim/öğrenim deneyimleri ve görüşleri fenomoloji araştırma yöntemiyle incelenmiştir. Arı yapılandırılmış görüşme formlarıyla derlenen katılımcı görüşleri, içerik çözümlemesiyle incelenmiştir. Buna göre ana hatlarıyla çalışma kapsamındaki bütün okulların z-kütüphane olanağına sahip olduğu ancak bu alanların etkin bir biçimde kullanılmadığı, kimi köylerden gelen öğrencilerde ilk okuma ve yazmanın ortaokul dönemine geçilmesine karşın hâlen gelişmemesi nedeniyle öğretmenlerin temel okuryazarlığı geliştirici etkinliklere ağırlık verdiği söylenebilir. Bununla birlikte öğretmenler yoğun müfredat ve öğrencilerdeki sınav kaygısının da okuma kültürünü geliştirmek için özel bir çaba göstermelerine engel olduğunu dile getirmiştir. Ayrıca öğrenciler; kütüphanede bulunan kitapların kendilerinin ilgisini çekmediğini ve gelişim düzeylerine uygun olmadığını, ders kitapları dışında başka metinlere yönlendirilmediklerini ifade etmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda yatılı bölge okullarında okuma kültürü öğretimi ve öğreniminin beklenen potansiyeli ortaya koymaktan uzak olduğu sonucuna varılmıştır. Bu çalışma, yatılı bölge okullarında okuma kültürü öğretimi ve öğrenimini ayrıca ele almasıyla öne çıkmakta, Türkçe öğretmeni ve öğrencilerin görüşlerine aynı çalışmada yer vermesiyle dikkat çekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okuma, okuma eğitimi, okuma kültürü, yatılı bölge ortaokulu.

GİRİŞ

Günümüzde değeri giderek anlaşılmaya başlayan okuma kültürü kavramı bireyin evrensel okuryazar olmasının temel adımıdır. Bireyin okuma kültürü edinmesinin ilk adımı olarak 1-2 yaş döneminde kitaplarla tanışması, ailesiyle birlikte görsel okuma yapabilmesi, çocukluk döneminde okuyan, kitaplar üzerine konuşan ailesini gözlemlemesi önemlidir (Samur, 2014). Okuma kültürünün temeli ailede atılır ve okul döneminde de eğitimle desteklenmesi gerekir. Okuma kültürü, yazılı kültür ürünlerinin dünyasıyla tanışmış; tanıştığı bu dünyanın kendine sunduğu iletleri paylaşma, sınama, sorgulama yeterliğine ulaşmış; bunların sunduğu olanaklarla yaşamayı alışkanlık hâline getirmiş bireylerin edinmiş olduğu kültürdür. Okuma kültürü edinmiş kişiler için yazılı kültürle arkadaş olmuş; okumayı, sorgulamayı bir hayat felsefesi hâline getirmiş kişiler diyebiliriz. Bahar'a

(2021) göre okuma kültürü, kişinin evrende karşılaştığı bütün iletilerin anlamlarını çözmesine, yaşamdaki karşılıklarını bulmasına olanak tanıyan karmaşık ve çok boyutlu bir kültürel birikim türü olarak tanımlanabilir.

Okuma kültürü ediniminde ilkokul ve ortaokul dönemlerinde dilsel okuma önceliklidir. Dilsel okuma konusunda en önemli sorumluluğu Türkçe öğretmenleri üstlenmektedir. Türkçe öğretiminin en önemli amacı; okuma kültürü edinmiş, düşünen, sorgulayan, üreten bireyler yetiştirmektir. Bu amaç doğrultusunda Türkçe sevgisiyle ve bilinciyle yetişebilen çocuklar okuma kültürü ediniminde daha hazır ve istekli hâle gelecektir (İşcan, 2021).

Yatılı bölge ortaokulu (YBO) dâhilinde eğitim alan çocuklar en erken hafta sonları, hatta çoğunlukla eğitim öğretim döneminin sonuna kadar evlerine gidememekte ve okulda kalmaktadırlar. Bu okullarda görev yapan öğretmenler gerek nöbetlerde gerek etütlerde çocuklarla haftanın her günü bir aradalar. Bu sebeple yatılı bölge ortaokullarında öğrencilere okuma kültürünü geliştirici çalışmaların diğer okullara göre daha etkili ve kapsamlı olabileceği varsayılmaktadır. Bu durum yatılı bölge ortaokullarında görev yapan Türkçe öğretmenlerine çocuklara okuma kültürü edindirmeleri açısından eşsiz bir fırsat sunmaktadır. Bu okullarda görev yapan Türkçe öğretmenleri nöbetleri esnasında okul kütüphanesinde okuma kültürüne yönelik çalışmalar yapmaya fırsat bulma olanağına sahiptir. Böylece YBO'larda eğitim alan çocuklar okuma kültürü edinimi açısından yaşitlarına göre daha avantajlı konuma gelir. Ancak köylerde ve ilçelerde bulunan öğrencilerin okuma kültürü edinmeleri sürecinde kritik bir rol oynayan kütüphane olanaklarının büyük bir kısmından (halk kütüphanesi, ilçe kütüphanesi, il kütüphanesi) mahrum olmaları bir dezavantaj olarak görülebilir. Bu nedenle YBO'larda kütüphane yeterlilikleri YBO'larda öğrenim gören öğrenciler için daha büyük bir önem taşımaktadır. Ancak YBO'larda bulunan kütüphane olanakları bağımsız olarak incelenmemiştir. Bununla birlikte YBO'larda okuma kültürüne yönelik çalışmalar da ayrıca ele alınmamıştır.

Bu çalışmanın temel problem durumu YBO'larda okuma kültürü eğitiminin etkinliği, mevcut uygulamaların yeterliliği ve öğrencilerin okuma becerileri üzerindeki etkisinin net bir şekilde anlaşılabilmesidir. Okuma kültürü eğitiminin yatılı okul ortamında açıkça ortaya konulmamış olması, bu alanda kapsamlı bir araştırma ihtiyacını gerektirmektedir. Ayrıca YBO'larda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin okuma kültürü kazanımlarını değerlendirmede ve eğitim programlarını uygulamada karşılaştıkları zorluklar ve ihtiyaçları da belirsizdir. Bu durum, okuma kültürü eğitimine yönelik daha etkili stratejiler geliştirmek ve öğrencilerin okuma alışkanlıklarını desteklemek adına öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlayacak önemli bilgilerin eksikliğine işaret etmektedir. Bu çalışma ana dili eğitimi bağlamında YBO'larda gerçekleştirilen okuma kültürünün geliştirilmesi ve yaygınlaştırılmasıyla ilgili sorunları müstakil olarak ele alan ilk çalışma olmasıyla öne çıkmakta, YBO'ların okuma kültürü eğitimine yönelik potansiyellerini gündeme getirmesiyle diğer çalışmalardan ayrılmaktadır.

Bu çalışmanın temel amacı, YBO'larda okuma kültürü eğitimini incelemek ve öğrencilerin okuma alışkanlıklarını desteklemek için öğretmenlere yönelik etkili stratejilerin belirlenmesine katkıda bulunmaktır. Araştırma, Kayseri ilindeki YBO'larda görev yapan Türkçe öğretmenleri ve bu okullarda eğitim gören öğrencileri kapsayacaktır. Bu çalışmayla yatılı okul ortamında okuma kültürü eğitimi ile ilgili mevcut durumu anlamak ve etkinlik açısından değerlendirmek amaçlanmaktadır. Bu amaca yönelik şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Katılımcı öğretmenlerin okuma kültürü eğitimine yönelik gerçekleştirdikleri etkinlikler, mevcut durum ve uygulamaları nelerdir?
2. Katılımcı öğretmenlerin okuma kültürü edindirmeye yönelik çalışmalarında karşılaştıkları

güçlükler nelerdir?

3. Katılımcı öğretmenlerin okuma kültürü edindirmeye yönelik önerileri nelerdir?
4. YBO'larda öğrenim gören katılımcı öğrencilerin Türkçe derslerinde ve okullarında okuma kültürüne yönelik gerçekleştirilen etkinliklere ilişkin görüş ve önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Çalışmaya ilişkin veriler, nitel araştırma yöntemlerinden fenomoloji çalışmaları ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada yatılı bölge ortaokullarında okuma kültürüne yönelik mevcut durumu bütün yönleriyle ortaya koymak amaçlandığı için fenomoloji yöntemi tercih edilmiştir. Çalışma Erciyes Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu ve Millî Eğitim Bakanlığında gerekli izinler alındıktan sonra 2023- 2024 eğitim öğretim yılı güz ve bahar dönemlerinde Kayseri ilinde bulunan MEB'e bağlı resmi 5 yatılı bölge ortaokulunda gerçekleştirilmiştir.

Çalışmanın birinci alt grubu araştırmaya gönüllü katılan ve söz edilen okullarda görev yapan 13 Türkçe öğretmeninden oluşmuştur. Çalışmanın ikinci alt grubu ise bu okullarda öğrenim gören, velilerinden izin alınan ve çalışmaya gönüllü katılan 50 öğrenciden oluşmaktadır. Görüşmelerin süresi 15 dakika ile 2.5 saat aralığında değişiklik göstermektedir.

Çalışmada nitel veri toplama aracı olarak öğretmenler ve öğrenciler için geliştirilen iki ayrı yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme soruları oluşturulurken öğretmen ve öğrencilerin okuma kültürü olgusu hakkında tutumlarını, tecrübelerini betimleyecek nitelikte sorular oluşturulmuştur. Veri toplama süreci sırasında etik ilkeler göz önünde bulundurulmuş ve katılımcılardan bilgilendirilmiş onamlar alınmıştır.

Yatılı bölge ortaokullarında öğrenim gören öğrenciler ve bu okullarda görev yapan Türkçe öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, çalışmanın temel araştırma sorularına cevap vermek için içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Bu çalışmada içerik analizi süreci iki döngüden oluşmuştur. İlk döngüde InVivo kodlama yöntemi kullanılmıştır. Bu aşamada katılımcıların kendi ifade ve terminolojilerine bağlı kalarak verilerden önemli kavramlar belirlenmiştir. Katılımcıların dilini kullanmak, onların deneyimlerini ve düşüncelerini daha doğru bir şekilde yansıtmamıza olanak sağlamaktadır.

İkinci döngüde ise açıklayıcı kodlama yöntemi uygulanmıştır. Açıklayıcı kodlama, önceki araştırmaları ve incelemeleri devam ettirmeyi ya da doğrulamayı amaçlayan nitel çalışmalar için uygun bir yöntemdir. Temelde her iki çalışmanın araştırma amaçları ve kavramsal çerçeveleri arasında farklılıklar olsa da ikinci çalışma birincinin temel kuramsal bulgularının ayrıntılarına iner. Bu kodlama yöntemi önceki araştırmadan gelen bulguları destekler, pekiştirir, düzeltir ya da değiştirir (Saldanã, 2023).

BULGU VE YORUMLAR

A) Yatılı Bölge Ortaokullarında Görev Yapan Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Kültürü Kazandırma Deneyimleri

Yatılı bölge ortaokullarında görev yapan Türkçe öğretmenlerinin okuma kültürünü geliştirmeye yönelik etkinlikleri

Tablo 1*Katılımcıların Okuma Kültürü Edindirmeye Yönelik Uyguladığı Etkinlikler*

Etkinlikler		Katılımcılar	Sıklık
Okuma Saati	Sınıfta	K1, K2, K3, K8	4
	Yurtta	K1, K9, K11	3
	Z-Kütüphanede	K11, K13	2
	Bahçede	K11	1
Okuma Yarışmaları	Okul İçi	K1, K3, K4, K6	4
	İlçe Geneli	K8, K9	2
Okuma Oturumu	Müdür Odası	K1	1
Okumayı Pekiştirici Çalışmalar	Okunan Kitapla İlgili Dönüt Verme	K6, K7	2
	Kitap Okuyan Öğrencileri Ödüllendirme	K6	1
Okunanları Özetleme	Kitabı Özetleme	K4, K7	2
Sesli Okumaya Yönelik Etkinlikler	Solunum Egzersizleri	K5	1

Tablo 1’de yer alan bulgular incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin okuma kültürü kazandırmaya yönelik olarak gerçekleştirdikleri etkinlikler arasında okuma saatleri, okuma yarışmaları, okuma oturumu, okumayı pekiştirici çalışmalar ve okunanları özetleme temaları öne çıkmaktadır. Okuma saatleri kimi öğretmenler tarafından sadece sınıfta gerçekleştirilen bir etkinlik olurken farklı katılımcı öğretmenler pansiyonda, bahçede, z-kütüphanede okuma saati düzenlediklerini ifade etmişlerdir. K1, K3, K4, K6 okul içinde kitap okuma yarışmaları düzenlediklerini ifade ederken K8 ve K9 ilçe genelinde kaymakamlık tarafından kitap okuma yarışması yapıldığını ve okullarının her sene bu yarışmaya katıldığını söylemişlerdir. K1 öğrencilerle birlikte kitap okuma topluluğu oluşturduklarını ve bu toplulukla her hafta düzenli olarak okuma oturumları düzenlediklerini ifade etmiştir. K6 ve K7 öğrencilere, okudukları kitaplarla ilgili dönüt vermenin okuma kültürü kazandırma sürecinde onları motive eden bir davranış olduğunu belirtmiştir. Okuma kültürü kazandırmaya yönelik gerçekleştirilen etkinliklere yönelik ulaşılan bu bulgulardan hareketle yatılı bölge ortokullarında okuma etkinliklerinin yarışmalar, okuma saatleri kapsamında kaldığı ve tekdüze olduğu anlaşılmaktadır.

*YBO’da Görev Yapan Öğretmenlerin Okuma Kültürü sürecinde Karşılaştıkları Güçlükler***Tablo 2***Katılımcıların Okuma Kültürü Oluştururken Karşılaştıkları Güçlükler*

Karşılaşılan Güçlükler		Katılımcı	Sıklık
Okuma problemleri sebebiyle okumaya karşı isteksizlik	Okuma anlamada güçlük	K1, K6, K9	3
	Okumaya karşı isteksizlik	K1, K4, K7, K9	4
Zaman kaybı olarak görme		K9	1
İlkokulda okuma alışkanlığı kazanmamış olmaları		K8, K6, K9	3

Odaklanma	Dikkat eksikliği	K2	1
Problemleri	Ekran süresi	K2	1
	Gelişimsel dönemden kaynaklı hareket eğilimi	K2	1
Aile Etkisi	Ailede okuma kültürü eksikliği	K3, K7	1
	Ailenin okuma konusunda örnek olmaması	K3, K7	1
	Velinin okuma yazma bilmemesi	K1	1
Kütüphane ve Kitap	Öğrencilerin kitaplara zarar vermesi	K3, K12	2
	Kütüphane düzensizliği	K12	1
	Kütüphanedeki kitapların eskimiş olması	K12	1

Görüşme sorularına verilen yanıtlardan hareketle katılımcı öğretmenlerin okuma kültürü kazanma sürecinde karşılaştıkları güçlükler; okuma problemi yaşayan öğrencilerde okumaya karşı oluşan isteksizlik, odaklanma problemleri, aile etkisi, kütüphane ve kitap başlıkları altında 4 alt temaya ayrılmıştır. Okumaya karşı isteksizliğin en önemli sebebi olarak öğrencilerin büyük çoğunluğunun ilköğretim döneminde temel okuryazarlık seviyesine ulaşamadığı için okuma alışkanlığı kazanamadığını, bu sebeple öğrencilerin okumaya karşı ön yargılı ve isteksiz oldukları, yaşadıkları okuma problemi sebebiyle okumanın tadına varamadıkları ve böylece okumayı boş zaman olarak gördükleri öne çıkan bulgular arasındadır. K2, öğrencilerin gelişimsel dönem olarak harekete meyilli olduklarını ve bu sebeple kitap okumaya başladıklarında odaklanmada problem yaşadıklarını ifade etmiştir. Yine aynı şekilde bu duruma telefon, sosyal medya ve TV başında geçirilen zamanın da etkili olduğunu belirtmiştir. K3 ve K7, çocukların okuma kültürü kazanma sürecinde ailelerin çoğunun kendi okuma alışkanlıklarına sahip olmamasının, dolayısıyla çocuklarına bu konuda örnek olamamalarının bir problem olduğunu belirtirken K1 ise ailelerin çoğunun okuma ve yazma becerilerine sahip olmadığını ifade etmiştir. Ayrıca K3 ve K12, öğrencilerin kitaplara bilinçli bir şekilde zarar verdiklerini söylerken K12 kütüphanedeki kitapların çocukların ilgilerine yönelik olmadığını, kitapların yıpranmış durumda olduğunu ve aynı zamanda kütüphanede bir düzensizlik olduğunu ifade etmiştir.

YBO'larda Görev Yapan Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Kültürü Kazandırmaya Yönelik Önerileri

Tablo 3

Katılımcı Öğretmenlerin Okuma Kültürü Kazandırmaya Yönelik Önerileri

Öneriler	Katılımcılar	Sıklık	
Aile Eğitimi	Ailede Okuma Saati	K2, K3, K8	3
	Ailelere yönelik okuma kursu	K5, K12	2
	Ailelere okuma kültürü konulu farkındalık semineri	K1, K2, K3,	3
	Okulda düzenlenen okuma projelerine aile katılımı	K5, K7	2
Kitap Seçimi	Nitelikli kitaplar	K1, K6, K8	3
	Kitap seçiminde rehberlik	K1, K5, K6, K7, K10	5
Okumaya Yöneltilen Etkinlikler	Yazar söyleşileri	K9, K12, K13	3
	Ödüllü okuma yarışmaları	K3, K6, K7	3
	TV programları	K10, K12	2
	Okul koridorlarına Kitaplık	K5	1
Öğretmen Eğitimi	Türkçe öğretmenlerini okuma kültürü ve çocuk edebiyatı konusunda eğitecek çalışmalar	K6	1

Araştırma sonucunda Türkçe öğretmenlerinin okuma kültürünü yaygınlaştırmaya yönelik önerilerine ulaşılmıştır. Bu öneriler; aile eğitimi, kitap seçimi, okumaya yöneltilen etkinlikler olarak 3 alt temaya ayrılmıştır. K1, K6, K8 öğrencilere okuma kültürü kazandırma sürecinde nitelikli çocuk edebiyatı eserleri ile tanıştırılmasının önemine dikkat çekerken; K1, K5, K6, K7, K10 kitap seçiminde öğrenciye rehberlik edilmesi gerektiğinin önemi vurgulanmıştır. Ayrıca aile içinde okuma ortamlarının oluşturulması, ailelere yönelik okuma kurslarının düzenlenmesi velileri okuma kültürü konusunda bilinçlendirecek seminerlerin düzenlenmesi gibi ailede ve toplumda okuma kültürünü geliştirecek öneriler bulunmaktadır.

K5, okul koridorlarına kitaplık oluşturulması gerektiğini ifade edilirken K6, Türkçe öğretmenlerinin okuma kültürü konusunda farkındalık kazanmalarını sağlayacak eğitimlerin düzenlenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Ailelerin okuma projelerine dâhil edilmesi, okullarda yazar söyleşilerinin düzenlenmesi ve toplumsal bilinci artıracak TV programlarının oluşturulması gibi öneriler öne çıkan bulgular arasındadır.

B) YBO'larda Öğrenim Gören Öğrencilerin Okuma Kültürünü Geliştirme Deneyimleri

Tablo 4

Öğrencilerin Türkçe Derslerinde ve Okulda Okuma Kültürünü Geliştirmelerine İlişkin Görüşleri

Öğrenci Görüşleri	Katılımcılar	Sıklık	
Öğretmen	Okuma saati	Ö1, Ö3, Ö4, Ö8	4
	Özet defteri	Ö1, Ö2, Ö6	3
	Okuma yarışması	Ö3, Ö5	2
Kütüphane	Kütüphane mevcut	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10	10
	Kitap sayısı fazla	Ö1, Ö6,	2
	Kitaplar eski ve yıpranmış	Ö2, Ö3	2
	Kütüphane genelde kapalı	Ö2, Ö3	2
	Bazı raflar boş	Ö1, Ö2, Ö8, Ö9	4
	Raflar dağınık	Ö4, Ö7	2
	Türkçe Dersi	Okumak sevdirilmeli	Ö7
Kütüphane ziyaretleri olmalı		Ö1, Ö6	2
Okuma saati olmalı		Ö1, Ö4	2

Katılımcı öğrencilerin Türkçe derslerinde ve okullarında okuma kültürüne yönelik gerçekleştirilen etkinliklere ilişkin görüş ve önerileri üç başlıkta incelenmiştir. Öğretmenlerin öğrencilere okuma kültürü kazandırmak adına okuma saati düzenledikleri kitap okuma yarışmaları yaptıkları özet defteri yazdırdıkları öne çıkan bulgulardandır. Öğrencilerin okullarında bulunan mevcut kütüphane olanakları hakkında görüşleri incelendiğinde her okulda z-kütüphane bulunduğu ortaya çıkmaktadır. Ö1 ve Ö6 okullarında kitap sayısının fazla olduğunu belirtirken Ö2 ve Ö3 kitapların eski ve yıpranmış olduğunu, kütüphanelerinin genelde kapalı kaldığını ifade etmişlerdir. Katılımcı öğrencilerden Ö1, Ö2, Ö8 ve Ö9 kütüphanede bazı rafların boş olduğunu belirtmiştir. Okulda kitap okuma yarışmalarının kitap okumaya yönelik ilgiyi arttırdığı öne çıkan bulgular arasındadır. Öğrencilere yöneltilen sorular neticesinde okuma kültürü kazandırmak için öncelikli öğrencilere okumanın sevdirilmesi, ilçe ve il merkezlerinde bulunan kütüphanelere düzenli ziyaretlerin gerçekleştirilmesi gerektiği öne çıkan bulgulardandır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmada yatılı bölge ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin okuma kültürü eğitimine yönelik gerçekleştirdikleri etkinlikler, mevcut durum ve uygulamaları; okuma kültürü edindirmeye yönelik çalışmalarında karşılaştıkları güçlükler ve okuma kültürü edindirmeye yönelik önerilerini ortaya koymak aynı zamanda YBO'larda öğrenim gören katılımcı öğrencilerin Türkçe derslerinde ve okullarında okuma kültürüne yönelik gerçekleştirilen etkinliklere ilişkin görüş ve önerileri belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda fenomoloji araştırma yöntemi kullanılmış olup yatılı bölge ortaokullarında okuma kültürü eğitimi çalışmanın ana olgusunu oluşturmuştur. Bu kapsamda Kayseri ilinde yer alan 5 yatılı bölge ortaokulunda görev yapan 13 Türkçe öğretmeni ve bu okullarda öğrenim gören 50 öğrenci ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde katılımcı öğretmenlerin incelenen olguyla ilgili mevcut uygulamaları, bu süreçte karşılaştıkları güçlükler ve çözüm önerileri; katılımcı öğrencilerin ise Türkçe derslerinde ve okullarında okuma kültürüne yönelik gerçekleştirilen etkinliklere ilişkin görüş ve önerileri içerik analizi ile incelenmiştir.

Bu çalışmada incelenen okulların tamamının z-kütüphane olanaklarına sahip olduğu, ancak bu alanların etkin bir biçimde kullanılmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca özellikle kırsal kesimden gelen bazı öğrencilerde temel okuma ve yazma becerilerinin ortaokul dönemine kadar yeterince gelişmediği gözlemlenmiştir. Bu durum, öğretmenlerin temel okuryazarlığı geliştirici etkinliklere öncelik vermesine neden olmuştur. Ayrıca öğrenciler, kütüphanede bulunan kitapların kendilerinin ilgisini çekmediğini ve gelişim düzeylerine uygun olmadığını, kütüphanede yeterli sayıda kitap olsa dahi kütüphanedeki sistemsizlik ve düzensizlikten dolayı istedikleri kitabı bulmakta güçlük çektiklerini ifade etmişlerdir. Elde edilen bulgular doğrultusunda yatılı bölge okullarında okuma kültürü eğitimi ve öğreniminin beklenen potansiyeli ortaya koymaktan uzak olduğu sonucuna varılmıştır. Sanacore (2000)'un belirttiği gibi ortaokul öğrencilerinin yaşam boyu okur olabilmeleri için okullarda yeterli kaynak ve olanaklarla buluşmaları ve kendi ilgileri doğrultusunda okuma seçimleri yapabilmeleri gerekmektedir. Bu bağlamda okulların öğrencilerin okuma kültürü edinme sürecindeki işlevlerini doğru bir şekilde bilmesi ve buna yönelik nitelikli uygulamalar geliştirmesi büyük önem taşımaktadır. Bununla birlikte öğretmenler yoğun müfredat ve öğrencilerdeki sınav kaygısının da okuma kültürünü geliştirmek için özel bir çaba göstermelerine engel olduğunu dile getirmiştir.

Okuma kültürünün temelleri ailede atılmakta ve bu süreç bireyin hayatı boyunca devam etmektedir. Çelenk (2003)'in araştırması, ailesinden eğitim desteği alan ve okulla iş birliği yapan ailelerden gelen öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum eğitimin paydaşları olan ebeveynler, öğretmenler ve okulların bu süreçte önemli sorumluluklar taşıdığını göstermektedir. Yapılan görüşmeler sonucunda birçok ailenin, öğretmenin ve idarecinin bu konuda yeterli farkındalığa sahip olmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından okullarda ve ilçelerde öğretmenler ve velilere yönelik bilgilendirici seminerlerin düzenlenmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

KAYNAKÇA

- Bahar, M. A. (2021) Okuma kültürü ve çağcıl okur görünümleri: kavramsal bir çözümleme. (İ.S. Aydın, Ö. Yahşi Ed.), *PISA ve okuma kültürü* (s. 347- 370). Nobel Yayıncılık.
- Çelenk, S. (2003). Okul aile iş birliği ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 33-39.
- İnce Samur, A. Ö. (2014). *Bireye okuma kültürü edindirme izlencesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- İşcan, A. (2021). Çocuk ve gençlerde okuma kültürü. *Eğitime Bakış*, 17(51),11-20.
- Saldanã, J. (2023). *Nitel araştırmacılar için kodlama el kitabı*. Pegem Akademi.
- Sanacore, J. (2000). Promoting the lifetime reading habit in middle school students. *The Clearing House*, 73(3), 157-161.

İNŞÂD TEKNİĞİNİN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN KONUŞMA TUTUMU VE ÖZ YETERLİĞİNE ETKİSİ



Doç. Dr. Mustafa KAYA, Van/Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

ÖZET

Türkçe dersinin esas amacı temel dil becerilerini istenilen ölçüde öğrencilere kazandırmak ve bu doğrultuda öğrencilerin gelişimlerini artırmaktır. Bu becerilerden konuşma becerisi, sosyal bir varlık olan insanın bu yönünü ortaya çıkaran, onu diğer varlıklardan ayıran ve ona mahsus olan bir faaliyettir. Konuşma dinleme becerisinden sonra bireyin öğrendiği ve en çok kullandığı beceridir. Bu çalışmanın temel amacı inşâd tekniğinin ortaokul öğrencilerinin konuşma tutumu ve öz yeterliğine etkisini ortaya koymaktır. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan zayıf deneysel desenlerden “tek grup ön test-son test deseni” kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir okulun 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden “kolay ulaşılabilir durum örnekleme” yöntemine göre seçilmiştir. Araştırmanın verileri Topçuoğlu-Ünal ve Özer (2017) tarafından geliştirilen “Ortaokul Öğrencileri İçin Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği” ile Hasırcı-Aksoy, Arıcı ve Kan (2021) tarafından geliştirilen “Ortaokul Öğrencileri İçin Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde uygulama grubunun ön ve son test sonuçlarının karşılaştırılması için nicel veri analiz yöntemlerinden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda uygulama yapılan grubun ön ve son testten aldıkları puanları karşılaştırmak için bağımsız gruplar için yapılan t-testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda inşâd tekniğinin ortaokul öğrencilerinin konuşma tutumunda anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Buna karşın inşâd tekniğinin konuşmayı olumlu ve anlamlı olarak etkilediği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İnşâd tekniği, konuşma tutumu, konuşma öz yeterliği.

GİRİŞ

Türkçe dersinin temel amacı “dinleme, konuşma, okuma ve yazma” olmak üzere dört temel dil becerisini istenilen ölçüde öğrencilere kazandırmaktır. Bu becerilerden konuşma becerisi, sosyal bir varlık olan insanın iletişim, anlatma gibi yönlerini ortaya çıkaran, onu diğer varlıklardan ayıran ve ona mahsus olan bir faaliyettir. Bu beceri aracılığıyla birey başka varlıklarla etkileşim kurabilmekte ve iletişim hâlini sürdürebilmektedir. Konuşma dinleme becerisinden sonra bireyin öğrendiği ve en çok kullandığı beceridir. Nitekim ilgili literatür tarandığında insanın günlük hayatının büyük bir bölümünü yaklaşık %50 ila %80 arasında iletişim kurarak geçirdiği tespit edilmiştir. Bu zaman diliminin ortalama %45’lik bir kısmını dinleyerek geçiren birey, %30’unu da konuşma becerisini kullanarak geçirmektedir (Nalıncı, 2000, s. 130). Robertson (2002, s. 63) yaptığı çalışmada ilköğretim öğrencilerinin zamanının %57’sinin dinlemeyle geçtiğini ifade etmektedir. Kurudayıoğlu (2003) konuşma olmadan dinlemenin olmayacağı göz önünde bulundurulduğunda sosyal varlık olan insanın hayatında konuşmanın ne kadar önemli olduğunun ortaya çıktığını belirtmektedir. Konuşmanın insan hayatındaki rolleri ve diğer temel beceriler ile ilişkisi düşünüldüğünde öğrencilere öğrenim sürecinde doğru ve etkili bir beceri olarak kazandırılması gerekmektedir.

Konuşma becerisi her ne kadar basit bir eylem olarak görülse de fiziksel, zihinsel ve psikolojik yönleri bulunan karmaşık görünen ancak kendi içerisinde belli bir düzen dâhilinde işleyen sistemli bir

beceridir. Çelebi (2020)'ye göre birey zihinsel becerileri kullanarak edindiği dili, zihinsel ve fiziksel becerilerini kullanarak konuşma becerisini dönüştürür ve böylece sosyal bir varlık olarak iletişimini sürdürür. Konuşmada esas olan mesajların sözlü olarak iletilmesidir. Ancak bu iletim sadece ünlü ve ünsüz sesleri bir araya getirerek değil, aynı zamanda bu ses kalıplarının anlam doğrultusunda ritmini sağlayan ve parça üstü birimler olarak da ifade edilen vurgu, ton, süre, tonlama, durak gibi temel frekansta ve yoğunlukta yapılan değişiklikleri ifade eden bütünü, doğru bir biçimde konuşmaya yansıtılarak yapılmalıdır. Fiziksel ve zihinsel süreçlerin konuşmayı doğrudan etkilemesinin yanı sıra psikolojik süreçlerin de konuşmayı oldukça etkilediği bilinmektedir. Hamzadayı ve Büyükkiz (2015) psikolojik etmenlerin bireyin konuşma becerisine ilişkin kendi kapasitesini temsil eden konuşma öz yeterlik algısıyla yakından ilişkide olduğunu belirtmektedir. Nitekim kimi konuşma bozukluklarının sebebi psikolojik sebeplerden kaynaklanmaktadır. Yani konuşmanın sadece basit bir insan yeterliği olmaktan ziyade zihinsel ve fiziksel süreçleriyle beraber kaygı, öz yeterlik ve motivasyon gibi psikolojik değişkenlerle de ilişkili olduğunu söylemek mümkündür. Dölek (2021) çalışmasında konuşma eylemini etkileyen duyuşsal faktörlerinden biri olarak bireylerin konuşurken konuşmalarına verdiği önemin derecesine bağlı olarak gerçekleşen konuşma tutumundan bahsetmektedir. Öz yeterlik, tutum, motivasyon veya kaygı gibi değişkenlerin bireyin konuşma becerisi üzerinde etkili olmasından dolayı bu duyuşsal süreçlerin doğru işlenebilmesi ve yönettirebilmesi için öğretmenin etkili bir süreç yönetmesi elzemdir. Bu bakımdan öğrencilerin konuşma becerilerini ve konuşma yeterliklerini artırılmasına yönelik yürütülen faaliyetlerin, yöntem ve tekniklerin çeşitlendirmesi gerekmektedir.

Konuşma becerisinin istendik ölçüde gelişebilmesi için gerek alan yazınında gerekse Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda çeşitli yöntem ve tekniklerin uygulanabileceği hakkında bilgi verilmektedir. Özellikle 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda şu konuşma yöntemlerinin uygulanabileceğine değinilmiştir: *"İkna etme, eleştirel konuşma, katılımlı konuşma, tartışma, kendisini karşısındakinin yerine koyarak konuşma (empati kurma), güdümlü konuşma, kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma, serbest konuşma, yaratıcı konuşma, hafızada tutma tekniği."* Bu teknikler dışında farklı alternatifler ve yöntemler kullanılabilir. Bu yöntemlerden birisi de inşâd tekniğidir. Arapça (Ar. *neşâf* "neşeli olma, canlılık"tan *inşâf*) kökünden türeyen *"İç açma, ferahlatma, neşelendirme."* (Kubbealtı Lügati) anlamlarına gelen inşâd sözcüğü Türkçe Sözlük'te: *"Şiir okuma, şiir söyleme. Bir şiiri, bir edebiyat eserini topluluk önünde yüksek sesle ve gerektiği biçimde okuma."* (TDK, 2011, s. 1198) olarak ifade edilirken inşâd etme ise *"Bir şiiri, bir edebiyat eserini yüksek sesle okumak"* olarak açıklanmaktadır. Yakıcı, Yücel, Doğan ve Yelok (2012) inşâd etmeyi bir şiiri, bir söylevi, bir edebî metni konunun vermek istediği mesaja uygun olarak jest ve mimiklere dikkat ederek okuma olarak tanımlanmaktadır. Nitekim 1924 Lise Birinci Devre Müfredat Programı'nda bir ders saati inşâd becerisine yer verilmiştir. Daha sonra 1929 Ortamektep Türkçe Programı, 1931-1932 Ders Senesi Tadilatı Türkçe Programı ve 1938 Ortaokul Türkçe Programlarında öğrencilere ufak şiirler, kısa paragraflar ezberletilebileceği belirtilmiştir (Temizyürek ve Balcı, 2015). Bu programlarda öğrencilerin inşâd becerisine yönelik verilen şiirleri öğrencilerin nasıl ezberlemesi gerektiği, bunları seslendirirken göz önünde bulundurmaları gereken kriterlerin neler olduğuyla ilgili öğretmenlere çeşitli tavsiyelerde bulunulmuştur. Kart (2015)'a göre günümüzde birçok ülkede -İngiltere, Amerika, Kanada- şiir ezberleme etkinlikleri yapılmakta ve bu etkinlikler üzerinde durulmaktadır. Eğitim bakanlıkları bu konuda ulusal düzeyde etkinlikler düzenlemekte bu uygulamalar ulusal birer politika hâlini almıştır. Öğrencilerin bu tür etkinliklere hazırlanması ve bunların devlet politikası hâline getirilmesi, öğrencilerin şiir türüne ve edebî metinlere yönelmesinin yanı sıra onların bilişsel, duyuşsal gelişimine katkı sunabilir. Özellikle öğrencilerin sosyal ve dilsel gelişimini önemli ölçüde destekleyebilir.

İlgili alan yazını tarandığında rol kartlarının konuşma eğitimindeki başarı ve tutumu (Maden, 2011), konuşma etkinliklerinde rol alma modelinin öğrencilerin konuşma tutumları ve kaygılarına etkisi (Ünsal, 2019), 4. sınıf öğrencilerinin konuşma becerileri ve kaygıları üzerinde eğitsel oyunların etkisi (Asan, 2019), ikna etme tekniğinin konuşma tutumu (Yangil ve Topçuoğlu- Ünal, 2019), drama etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe konuşma becerisi üzerine etkileri (Karadaş, 2020), şarkıların konuşma becerisini geliştirmedeki rolüne ilişkin 7. sınıf öğrencilerinin görüşleri (Özdemir, 2020), şiir okuma etkinliklerinin ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin konuşma becerileri (Babayiğit, 2022), şiir ezberleme çalışmalarının 7. sınıf öğrencilerinin topluluk önünde konuşma tutumları (Kart, 2022), okuma çemberinin ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin konuşma becerisi (Ulaş, 2022), öğrencilerin konuşma tutumu ve motivasyonu üzerinde dijital öykü kullanımının yetkisi (Yılmaz ve Özden, 2022), öğretmen adaylarının konuşma yeterlik algıları (Alan, 2021), öğretmen adaylarının konuşma becerisine yönelik öz yeterlik algılarının (Katrancı, 2014) çalışmalarına rastlanmıştır. Fakat etkili bir şekilde şiir okuma veya bir edebî metni seslendirme şeklinde ifade edilen inşâd tekniğinin konuşma tutumu ve konuşma öz yeterliğine etkisiyle ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bir edebî eserin, edebî nitelikleri haiz bir paragrafın veya çocukların seviyesine göre oluşturulmuş bir çocuk şiirinin öğrencilere ezberletilmesi ve bu metinlerin sınıfta okutturulması onların konuşma tutumu ve konuşma öz yeterliğine etkisini tespit etmek adına önemli bir katkı sunabilir. Bu çalışmanın temel amacı inşâd tekniğinin ortaokul öğrencilerinin konuşma tutumu ve konuşma öz yeterliğine etkisini tespit etmektir. Bu çalışmanın ana problem cümlesini *“inşâd tekniğinin ortaokul öğrencilerinin konuşma tutumu ve öz yeterliğine etkisi nedir?”* oluşturmaktadır. Bu ana problem doğrultusunda şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. İnşâd tekniğinin ortaokul öğrencilerinin konuşma tutumuna bir etkisi var mıdır?
2. İnşâd tekniğinin ortaokul öğrencilerinin konuşma öz yeterliğine bir etkisi var mıdır?

YÖNTEM

İnşâd tekniğinin ortaokul öğrencilerinin konuşma tutumu ve öz yeterliğine etkisini tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemin zayıf deneysel desenlerden tek grup ön test-son test deseni kullanılmıştır. Bu desenin diğer desenlerden farkı deneysel çalışma iki grup yerine tek grup üzerinde test edilir (Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F., 2008, s. 201).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırma kapsamında çalışma Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî bir okulda öğrenim görmekte olan 6. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden *“kolay ulaşılabilir durum örnekleme”* yöntemine göre seçilen çalışma grubu 20 öğrenciden oluşmaktadır. Yıldırım ve Şimşek (2016)'e göre araştırmaya hız ve kullanılabilirlik kazandırmak için bu örnekleme grubu tercih edilir. Araştırmacı bu yöntem ile kolay ulaşabileceği, yakın olan bir durumu seçer.

Veri Toplama Araçları ve Süreci

Topçuoğlu-Ünal ve Özer (2017) tarafından geliştirilen “Ortaokul Öğrencileri İçin Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği” ile Hasırcı-Aksoy, Arıcı ve Kan (2021) tarafından geliştirilen “Ortaokul Öğrencileri İçin Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği” ölçekleri veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Ortaokul 6. sınıf öğrencilerine öncelikle araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Bu çalışmada elde edilen bulgularla herhangi bir not değerlendirmesi yapılmayacağı öğrencilere söylenmiştir. Daha sonra araştırma kapsamında öğrencilere konuşma tutumu ve konuşma öz yeterliği ölçeği dağıtılmıştır. Bu ölçekleri içten, samimi bir şekilde doldurmaları istenmiştir. İlk dağıtılan bu

ölçekler ön testi oluşturmaktadır. Ölçekler dağıtıldıktan ve öğrenciler doldurduktan sonra çocuk edebiyatı ilkeleri göz önünde bulundurularak ve uzman görüşleri alınarak çocukların seviyesine göre belirlenen dört şiir (*Ekmek ve Yıldızlar*, *Dua*, *Selam Olsun*, *Memleket İsterim*) ve bir paragraf (*Ali nihayet uyandı...*) öğrencilere ezberletilmiştir. Öğrenciler her hafta ezberledikleri metni sınıfta arkadaşlarına seslendirmişlerdir. Deneysel çalışma kapsamında öğrencilere ezberletilen metinler bittikten sonra tekrar öğrencilere konuşma tutumu ve konuşma öz yeterliği ölçekleri dağıtılmış ve bu ölçekleri doldurmaları istenmiştir. Öğrencilerin doldurdukları bu ölçekler son testi oluşturmaktadır.

Deney grubuna uygulanan 7 haftalık süreç Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Deney Grubunda Beş Haftalık Ders İşleme Süreci

Haftalar	Deney ve Kontrol Grubu
1. Hafta	Deney grubuna konuşma öz yeterliği ve konuşma tutumu ölçekleri uygulandı. Bu ilk hafta uygulanan ölçekler deney grubunun ön testini oluşturmaktadır. Deney Grubu
2, 3, 4, 5, 6. Hafta	Deney Grubundaki öğrencilere haftada bir şiir olmak üzere dört şiir ve bir paragraf ezberletildi. Ezberlenen metinler sınıfta öğrencilere okutuldu.
7. Hafta	Deney Grubu Uygulamanın son haftası deney grubuna konuşma öz yeterliği ve konuşma tutumu ölçekleri uygulandı. Bu ölçekler deney grubuna uygulanan son testi oluşturmaktadır.

Araştırma kapsamında ortaokul öğrencilerine ezberletilen şiirler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Araştırma Kapsamında Deney Grubuna Ezberletilen Şiirler

	Metin Adı	Yazarı
1	<i>Ekmek ve Yıldızlar</i>	Oktay RİFAT
2	<i>Dua</i>	Gökhan AKÇİÇEK
3	<i>Selam Olsun</i>	Ahmet Hamdi TANPINAR
4	<i>Memleket İsterim</i>	Cahit Sıtkı TARANCI
5	<i>Semaver (Bir paragraf)</i>	Sait Faik ABASIYANIK

Verilerin Analizi

Veri toplama araçlarını analiz etmeden önce toplanan verilerin hangi test türüne göre analizinin yapılması gerektiğini belirleyebilmek için öğrencilerin ön test ve son testte aldıkları puanların dağılımının normallik gösterip göstermediğine bakılmıştır. Buna göre analizlerde kullanılacak test türleri belirlenmiştir.

Deney grubunun konuşma öz yeterliğine ilişkin ön test ve son test puanlarının normallik değerini belirten çarpıklık ve basıklık değerlerine Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo3

Deney Grubunun Konuşma Öz Yeterliliğine İlişkin Almış Oldukları Toplam Puanlara Yönelik Normallik Testleri

Gruplar	Test türü	Çarpıklık	Basıklık
Deney Grubu	Ön test	-.141	-.402
	Son test	-.813	-.456

Deney grubunun konuşma tutumuna ilişkin ön test ve son test puanlarının normallik değerini belirten çarpıklık ve basıklık değerlerine Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4

Deney Grubunu Konuşma Tutumuna İlişkin Almış Oldukları Toplam Puanlara Yönelik Normallik Testleri

Gruplar	Test türü	Çarpıklık	Basıklık
Deney Grubu	Ön test	-.520	-.026
	Son test	-.884	3.841

"Çarpıklık (skewness) değerinin -3, +3 aralığında olması; basıklık (kurtosis) değerinin de 10'dan küçük olması bir testin normal dağılım gösterdiğini tespit etmek için yeterlidir" Kline (2005, s. 63). Bu verilere göre değerlendirildiğinde bu çalışmanın normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Bu araştırmada deney grubunun konuşma tutumu ve konuşma öz yeterliği ön test ile son test puanları arasında bir farklılık olup olmadığını test etmek için SPSS istatistik paket programı kullanılmıştır. Ön test ve son test puanları arasındaki farklılığı tespit etmek için bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi en az 0.05 olarak kabul edilmiştir.

BULGU VE YORUMLAR

Bu çalışmada inşâd tekniğinin ortaokul öğrencilerinin konuşma tutumu ve konuşma öz yeterliğine etkisi incelenmiştir. Bu kapsamda gerekli deneysel çalışma sürece uygun bir şekilde yürütülüp gerekli analizler yapılmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular tablolar hâlinde sunulmuştur.

İnşâd Tekniğinin Öğrencilerin Konuşma Öz Yeterliliğine Etkisine Yönelik Bulgular

Deney grubunun konuşma öz yeterliğine ait ön test ve son test puanları arasında farkı belirten bağımsız ölçümler t-testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Deney Grubu Konuşma Öz Yeterliliği Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farkı Belirten Bağımsız Ölçümler T-Testi

Gruplar	N	???	Sd	df	t	P*
Deney (Ön Test)	20	88.50	12.816	38	-2.546	0.01
Deney(Son Test)	20	100.00	15.617			

*p < .05

Deney grubu ön test ve son test konuşma öz yeterliği puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan ilişkisiz gruplar için t-testinde deney grubu konuşma öz

yeterliği ön test puan ortalaması (??? = 88.50) ile deney grubu konuşma öz yeterliği son test puan ortalamasının (???= 100.00) olduğu görülmektedir. Deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [$t_{(38)} = -2.546$ ($p = .01$)]. Bu durum inşâd tekniğinin ortaokul öğrencilerinin konuşma öz yeterliğine etkisinin olduğunu göstermektedir.

Deney grubunun konuşma tutumuna ait ön test ve son test puanları arasında farkı belirten bağımsız ölçümler t-testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Deney Grubu Konuşma Tutumuna Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farkı Belirten Bağımsız Ölçümler T-Testi

Gruplar	N	???	Sd	df	t	P*
Deney (Ön Test)	20	104.70	9.809	38	-.643	0.524
Deney(Son Test)	20	107.45	16.404			

* $p < .05$

Deney grubu ön test ve son test konuşma tutumu puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı test etmek amacıyla yapılan ilişkisiz gruplar için t-testinde deney grubu konuşma tutumu ön test puan ortalaması (???= 104.70) ile deney grubu konuşma tutumu son test puan ortalamasının (???= 107.45) olduğu görülmektedir. Deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür [$t_{(38)} = -.645$ ($p = .524$)]. Bu durum inşâd tekniğinin ortaokul öğrencilerin konuşma tutumuna etkisinin olmadığını göstermektedir. Ancak deney grubunun konuşma tutum son test ortalama puanının yükseldiği de görülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Inşâd tekniğinin ortaokul öğrencilerinin konuşma tutumu ve konuşma öz yeterliğine bir etkisinin olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla yapılan bu çalışmada inşâd tekniğinin ortaokul öğrencilerinin konuşma tutumu ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. İlgili alan yazını tarandığında inşâd tekniğinin konuşma tutumu ve öz yeterliğine etkisiyle ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Fakat farklı çalışmalar incelendiğinde Maden (2011) yaptığı çalışmada rol kartlarının öğrencilerin konuşma becerisi ve konuşma tutumu üzerinde geleneksel öğretim metotlarına göre daha etkili olduğunu tespit etmiştir. Yangil-Topçuoğlu-Ünal (2019) yaptığı çalışmada ikna etme tekniğiyle oluşturulmuş derslerin öğrencilerin konuşma tutumları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu bulgulamıştır. Yılmaz ve Özden (2022) yaptıkları çalışmada dijital hikâyeler kullanarak işlenen Türkçe derslerinin deney grubundaki öğrencilerin konuşma becerisi, tutum ve motivasyonunun kontrol grubundaki öğrencilere göre daha çok arttığını tespit etmiştir. Kart (2022) yaptığı çalışmada şiir ezberleme çalışmalarının öğrencilerin topluluk önünde konuşma tutumları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğunu bulgulamıştır. Bu araştırmaların sonuçları deney grubu lehine anlamlılık göstermesi açısından ilgili araştırmaların konuşma tutumuna ilişkin sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir.

Inşâd tekniğinin ortaokul öğrencilerinin konuşma öz yeterliği ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. İlgili alan yazını incelendiğinde Babayigit (2022) yaptığı çalışmada şiir okuma etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin konuşma becerileri toplam puanı ile alt boyutlardaki puanların daha yüksek çıktığı ve öğrencilerin konuşma becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğunu tespit etmiştir. Bu araştırmaların sonucu deney grubu lehine anlamlılık göstermesi açısından ilgili araştırmaların sonuçlarıyla benzerlik

göstermektedir. Kaya'ya (2013) göre bir öğrencinin istediği bir şiiri ezberlemesi onun belleğini ve kulağını çalıştırmasının yanı sıra dilini akıcı kullanabilmesine olanak sağlamaktadır. Deniz (2015) öğretmen adaylarının etkili iletişim dersine yönelik görüşlerini tespit etmeye çalıştığı araştırmada bazı öğretmen adayları derste pasif olan öğrencilere şiir okuma ve ezberletme çalışmalarının yapılabileceğini dile getirmişlerdir.

Araştırmanın sonuçlarından hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

İnşâd tekniğinin konuşma tutumuna ve konuşma öz yeterliğine etkisine yönelik farklı öğrenci gruplarına yönelik daha uzun süreli deneysel çalışmalar yapılabileceği gibi karma desenli çalışmalar da yapılabilir.

İnşâd tekniğiyle ilgili öğrenci veya öğretmen görüşlerini tespit etmeye yönelik çalışmalar yapılabilir.

Türkçe ders kitaplarını konuşma becerisine yönelik etkinliklerle zenginleştirmek ve çeşitlilik sağlamak için inşâd tekniğiyle ilgili etkinliklere yer verilebilir.

Millî Eğitim Bakanlığı her sınıf seviyesine uygun öğrencilere ezberlenecek şiir ve paragraf hâlinde metinler belirleyebilir. Bu tespit edilen metinler, dil zenginlikleri projesi kapsamında öğrencilere ezberletilebilir.

Okullarda ders dışı egzersizler kapsamında Türkçe öğretmenleri teşvik edilerek şiir dinletileri yapılabilir.

KAYNAKÇA

Alan, Y. (2021). Öğretmen adaylarının konuşma öz yeterlik algıları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 622-635.

Asan, H. (2019). *İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine ve konuşma kaygılarına eğitsel oyunların etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.

Babayiğit, B. (2022). *Şiir okuma etkinliklerinin ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

Çelebi, S. (2020). Konuşmada bürün olgularının üretimi ve işlevi. MN Kardaş (Ed.) *Konuşma eğitimi içinde* (s. 129- 151). Pegem Akademi.

Deniz, K. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının etkili iletişim dersine yönelik beklentileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 63-80.

Dölek, O. (2021). Konuşma tutumunun konuşma başarımını yordama gücü. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(4), 1477-1492.

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

Hasırcı-Aksoy, S., Arıcı, M. A., Kan, M. (2021). Ortaokul öğrencileri için konuşma öz yeterlik ölçeği geliştirme çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(41), 3631-3653.

Türk Dil Kurumu. (2011). Türkçe sözlük. *Türkçe sözlük içinde* (11. Baskı, s. 1198).

Kardaş, N. (2020). Drama etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe konuşma becerisine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (2), 41-59.

Kart, S. (2022). *7. sınıf öğrencilerinin şiir ezberleme çalışmalarının topluluk önünde konuşma tutumlarına etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

- Kaya, M. (2013). Okuma-yazma öğretiminde şiir. *Dil ve Edebiyat Dergisi*, 10 (1), 49–96.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. The Guilford Press.
- Kubbealtı Lügati. (Tarih yok). Kubbealtı lügati misalli büyük Türkçe sözlük. Kubbealtı lügati içinde. 07 Mayıs 2024'te <https://www.lugatim.com/s/in%C5%9Fat> adresinden alınmıştır.
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 287-309.
- Maden, S. (2011). Rol kartlarının konuşma eğitimindeki başarı ve tutum üzerine etkisi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2 (2), 23-38.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Nalinci, A. N. (2000). *Avrupa Birliğine tam üyelik yolunda başarının anahtarı: Yeniden yapılanma*. Ümit Yayınları.
- Özdemir, S. (2020). *7.sınıf öğrencilerinin şarkıların konuşma becerisini geliştirmedeki rolüne ilişkin görüşleri-bir olgubilim çalışması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.
- Robertson, A. K., (2002). *Etkili dinleme*. (Çev: E. Sabri Yarmalı). Hayat Yayınları.
- Temizyürek, F., Balcı, A. (2015). *Cumhuriyet dönemi ilköğretim okulları Türkçe programları*. Nobel Yayıncılık.
- Topçuoğlu-Ünal, F., Özer, D. (2017). Ortaokul öğrencileri için konuşma becerisi tutum ölçeği: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Language Academy*, 5, 120- 131.
- Ulaş, P. (2022). *Okuma çemberinin ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin konuşma becerisi üzerindeki etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Ünsal, F. (2019). *Türkçe derslerinde rol alma modeli ile hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin konuşma tutum ve kaygılarına etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yangil, M. K. ve Topçuoğlu Ünal, F. (2019). İkna etme tekniğinin konuşma tutumu üzerindeki etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 321-336.
- Yakıcı, A.; Yücel, M., Doğan, M., Yelok, V. Ş. (2012). *Sözlü anlatım*. Gazi Kitabevi.
- Yılmaz, G., Özden, M. (2022). Dijital öykü kullanımının öğrencilerin konuşma becerisi tutum ve motivasyonuna etkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 197-208.

BİLGİSAYAR VE İNTERNET DESTEKLİ YABANCI DİL EĞİTİMİ: DUYGULARIN ÖĞRETİMİ



Öğr. Gör. Dr. Senem Seda ŞAHENK, İstanbul/Marmara Üniversitesi

ÖZET

Günümüzde haberleşme ve iletişim teknolojilerde yaşanan hızlı gelişmeler bilgi çağı, modernleşme ve küreselleşmenin etkisiyle tüm dünya ülkelerinde ve tüm eğitim kademelerinde öğrenci merkezli bir anlayışına, bilgisayar ve internet destekli yabancı dil eğitim yöntemlerine sıklıkla başvurulmaktadır. Bu çalışmada ülkemizde yabancı dil olarak Fransızca eğitiminde A1 dil düzeyinde duygular konusunda emojilerin kullanımı ve bu temanın bilgisayar ve internet destekli eğitim yöntemiyle desteklenmesinin Fransızca eğitimine olumlu ve olumsuz getirilerinin neler olabileceğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini 2020-2021 bahar döneminde Marmara Üniversitesi İngilizce öğretmenliği 3. sınıflarında zorunlu seçmeli yabancı dil dersi olarak Fransızca'yı okuyan toplam 60 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada Fransızcada emojilerle duyguların öğretilmesini kısaca açıklayan bir çalışma kâğıdı, bir internet sitesinden seçilmiş bir video seyredilmiş ve şarkı dinletilmiştir. Sonrasında internet siteleri tıklanarak 2 test öğrencilere uygulanmıştır. Son aşamada ise öğrencilerin görüşlerini tespit etmek amacıyla 10 kişilik gönüllü bir öğrenci grubuyla görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda Fransızca eğitiminde emojilerle duyguların öğretilmesi sürecinde bilgisayar ve internet destekli bir eğitim yönteminin benimsenmesiyle öğrenciler Fransızcaya yönelik motivasyon, istek ve ilgilerinin arttığını, duygular konusunu kolayca kavradıklarını ve yapılan testlerde oldukça başarılı sonuçlar aldıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca bu çalışma neticesinde Fransızca dışında diğer yabancı dil derslerinde yükseköğretim kademesi dışında tüm eğitim kademelerinde kelime bilgisi, dil bilgisi, edebiyat vb. tüm yabancı dil eğitim alanlarında ve konularında bilgisayar ve internet destekli yöntemlerden yararlanılması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bilgisayar ve internet destekli eğitim, yabancı dil eğitimi, emojilerle duyguların öğretimi.

GİRİŞ



















21. yüzyılda bilgi çağı; modernleşme, küreselleşme, teknolojik gelişmelerin paralelinde tüm dünya ülkelerinde yoğun bir biçimde yaşandığı gibi ülkemizde de çok dillilik ve çok kültürlülük bağlamında İngilizce dışında iki veya daha fazla yabancı dil eğitim ve öğretimi gittikçe önem kazanmaktadır. Ayrıca İngilizce dışında öğrenilen ikinci bir yabancı dil (Fransızca, Almanca, Rusça, Arapça vb.) insanlara birçok olanağı (iletişim, profesyonel, vb.) sunmaktadır (Arak, 2016). Bu bağlamda İngilizce dışında Avrupa dilleri arasında önemli bir güce ve yere sahip olan Fransızcanın yabancı dil olarak eğitim ve öğretiminin bilgisayar ve internet destekli eğitim yöntemleriyle desteklenmesi sonucunda bu dili öğrenmeye yönelik var olan motivasyon, istek ve ilgi arttırılarak tüm dil düzeylerinde (A1, A2, B1, B2, C1 ve hatta C2) çok çeşitli konuların daha kolay bir biçimde öğretilmesi ve öğrencilerin akademik başarılarının arttırılması beklenmektedir. Bilgisayar ve internet destekli yöntemin tüm eğitim kademelerinde ve çok çeşitli derslerde kullanılmasıyla öğrencilerin derslere aktif bir biçimde katılmaları desteklenecek, öğretmen rehber görevini üstlenecek, öğrencilerin akademik başarılarıyla birlikte öğrenmeye yönelik olan motivasyon, istek ve ilgileri artması hedeflenmektedir (Karaağaç, 2017; Okur, Akçay ve Halmatov, 2015).

Araştırmada yabancı dil olarak Fransızca eğitiminde yükseköğretim kademesinde A1 dil düzeyinde emojilerle duyguların öğretiminde bilgisayar ve internet destekli yöneme başvurulmasının olumlu ve olumsuz yansımaları ortaya koyulmuştur. Bu çalışmayla yabancı dil olarak Fransızca eğitiminde A1 dil düzeyinde emojilerle duyguların öğretiminde bilgisayar ve internet destekli yöneme başvurulmasının öğrenci başarı düzeylerine etkisi ve öğrencilerin bu uygulama hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi hedeflenmiştir.

Bu çalışma aşağıda sıralanan 6 aşamayla gerçekleştirilmiştir:

Birinci aşamada aşağıda gösterilen çalışma kâğıdıyla emojilerle duyguların öğretimi teması başlatılmıştır. Bu çalışma kâğıdının içeriği şu şekildedir:

Emojilerle Duyguların Öğretimi için Hazırlanan Çalışma Kâğıdı

ÊTRE		AVOIR	
je suis tu es il est nous sommes vous êtes ils sont		j'ai tu as il a nous avons vous avez ils ont	
 COMMENT ÇA VA ?  			
JE SUIS...			
	HEUREUX HEUREUSE		EN COLÈRE
	TRISTE		CONTENT CONTENTE
	MALADE		INQUIET INQUIÈTE
J'AI...			
	FAIM		SOIF
	FROID		SOMMEIL
	CHAUD		MAL
			
être fâché être fâchée	être en colère		être ennuyé être ennuyée

İkinci aşamada öğrencilerin öğrendikleri kısa cümleleri kullanmalarını destekleyecek bir internet sitesinden alıntılan kısa bir video tıklanmıştır (<https://www.lesfeesdufle.com/video-jaime1.html>). Bu videonun seyredilmesinin ardından bu videodaki kahramanların duyguları hakkındaki öğrencilerin kısa cümleler kurmaları istenir.

Üçüncü aşamada duygular konulu Youtube'dan bir şarkı dinletilir, bu şarkıya eşlik etmeleri istenir (<https://www.youtube.com/watch?v=jvB6ZAlorug>).

Dördüncü aşamada bu konudaki öğrencilerin bilgi ve becerilerini tespit etmek amacıyla ilgili internet sitesindeki test öğrencilerle yapılır (<https://www.liveworksheets.com/vs2116147zb>).

Beşinci aşamada ise duygular temalı internet sitesinden (<https://wordwall.net/resource/673780/%C3%A9motions>) alıntılanan ikinci bir test öğrencilere uygulanmıştır. Bu uygulamayla öğrencilerin akademik başarılarının belirlenmesi hedeflenmiştir.

Son aşamada ise öğrencilerin bilgisayar ve internet destekli yöntemle emojilerle duyguların öğretimi hakkındaki öğrencilerin görüşlerini tespit etmek amacıyla aşağıda soruları verilen görüşme formu öğrencilere uygulanmıştır.

YÖNTEM

Bu araştırmada nitel yöntem kullanılmıştır. Nitel yöntemi benimseyen araştırmalarda incelediği probleme ilişkin sorgulayıcı, yorumlayıcı ve problemin doğal ortamındaki biçimini anlama uğraşı içinde olan bir yöntemdir (Guba, Lincoln, 1994; Klenke, 2016). Bir problemin çözümüne ilişkin gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerini kullanan nitel araştırma; daha önceden bilinen veya fark edilmemiş problemlerin algılanmasına, probleme ilişkin doğal olguların gerçekçi bir şekilde ele alınmasına yönelik öznel-yorumlayıcı bir süreci ifade etmektedir (Seale, 1999). Öğrencilere yapılan uygulamaların neticesinde öğrencilerin akademik başarılarını belirlemek amacıyla testler ve onların görüşlerini tespit etmek hedefiyle ise görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2020-2021 bahar döneminde Marmara Üniversitesi İngilizce öğretmenliği 3. sınıflarında zorunlu seçmeli yabancı dil dersi olarak Fransızca okuyan 19-22 yaşları arasında olan toplam 60 öğrenci oluşturmuştur.

BULGU VE YORUMLAR

Araştırmadan elde edilen bulgular aşağıda gösterilen 3 grupta sınıflandırılabilir:

- (i) Öğrencilerin test 1'den aldıkları puanların dağılımları
- (ii) Öğrencilerin test 2'den aldıkları puanları dağılımları
- (iii) Öğrencilerin bu uygulama hakkındaki görüşlerini ortaya koyan görüşmelerin analizi

Tablo 1

Öğrencilerin Test 1'den Aldıkları Puanların Dağılımları

Aldıkları Puanlar	Frekans	Yüzde
80-89	3	5
90-99	9	15
100	48	90

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan toplam 60 öğrencinin Test 1'de toplam 60 öğrenciden 3'ü (% 5) % 80, 9'u (%15) % 90 ve geri kalan 48 öğrenci (% 80) % 100 puan almışlardır. Bu araştırmayla benzer bulguları elde etmiş olan diğer bir araştırma örneğinin Fidan (2019) araştırmasıdır. Bu çalışmada öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun internet tabanlı uygulamalar sayesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçedeki kelimeleri daha kolay öğrendikleri tespit edilmiştir.

Tablo 2

Öğrencilerin Test 2'den Aldıkları Puanların Dağılımları

Aldıkları Puanlar	Frekans	Yüzde
80-89	6	10
90-99	6	10
100	48	90

Tablo 2'ye göre araştırmaya katılan toplam 60 öğrencinin Test 1'de toplam 60 öğrenciden 6'sı (% 10) % 80, 6'sı (%10) % 90 ve geri kalan 48 öğrenci (% 80) % 100 puan almışlardır. Benzer bulgulara sahip olan Kessler, Bikowski ve Boggs'un (2012) araştırmasında öğrencilerin özellikle yabancı dilde yazma becerilerini geliştirme konusunda da mikro-blogların ve vikilerin kullanımı gibi konularda daha iyi oldukları ve yukarıda sıralanan web 2.0 araçlarını kullanarak İngilizcede geleneksel yöntemlere kıyasla yazma becerilerinde daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

Öğrencilerin Bu Uygulama Hakkındaki Görüşlerini Ortaya Koyan Görüşmelerin Analizi

Ayrıca bu araştırma gönüllü olan 10 öğrenciyle görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sonucunda toplanan ses kayıtlarından bazı alıntılar şu şekilde verilebilir:

(i) Ö₁, Ö₄, Ö₉ kodlu öğrenciler bilgisayar ve internet destekli yapılan bu çalışma sayesinde Fransızca öğrenmeye yönelik motivasyon, istek ve ilgilerinin arttığını ifade etmişlerdir.

(ii) Ö₂, Ö₃, Ö₅, Ö₆, Ö₇, Ö₈ ve Ö₁₀ kodlu öğrenciler hem Fransızcada A1 dil düzeyinde duygular konusunda yapılan testlerle akademik başarılarının bu alanda gayet iyi olduğu gözlemlenmiş öğrenciler bu tür çalışmaların kendilerinin hem akademik başarılarını arttırdığını hem Fransızca öğrenmeye olan motivasyon, ilgi ve isteklerini olumlu yönde etkilediğini savunmuşlardır.

Paralel bulguları elde etmiş olan Kuruçay ve İnan (2017)'in araştırmasında İngilizce öğretiminde çevrim içi öğrenme ortamlarının kullanılmasıyla öğrenciler bu tür çalışmalar sayesinde dil öğrenmeye yönelik olan motivasyonlarının, istek ve ilgilerinin arttığını ifade etmişlerdir. Ayrıca Şahenk (2019)'in çalışmasında Fransızca öğreniminde internet destekli eğitim uygulamasıyla öğrenciler Fransızca öğrenmeye yönelik olan motivasyon, ilgi ve isteklerinin arttığını ifade etmişlerdir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlar ve Tartışmalar

Araştırmanın sonuçlarının şu şekilde kısaca özetlenebilir:

Akramova, Avcı ve Kartal (2023)'in vurguladığı gibi Fransızca eğitiminde Instagram gibi internet destekli derslerle yabancı dil olarak Fransızca eğitimine yönelik olan algılarında olumlu bir gelişme görüldüğü bu araştırmada da gözler önüne serilmektedir.

Sarıgül (2021)'ün açıkladığı üzere çevrim içi süreçlerin yabancı dil eğitiminde kullanılmasıyla yabancı dil eğitiminde internet destekli eğitimin öğrencilerin ilgi, motivasyon ve isteklerini arttırmıştır.

Moralı ve Göçer (2020)'in belirttiği gibi A2 dil düzeyinde gerçekleştirilebileceği gibi bu araştırmada olduğu gibi A1 dil düzeyinde de dijital yöntemlerle yani bilgisayar ve internet destekli eğitimin yabancı dil eğitime olumlu yansımalar getirebilmektedir.

Öneriler

Bu araştırmanın önerileri aşağıda gösterilen 4 madde ışığında gruplandırılabilir:

1. Bilgisayar ve internet destekli yabancı dil eğitimlerinde cinsiyete, sınıfa, eğitim alınan kurum türüne (devlet veya özel okul) farklılaşmaların tespiti açısından yeni araştırmaların tasarlanması önerilebilir.
2. Bilgisayar ve internet destekli eğitim çalışmalarının diğer yabancı dil eğitimleri sürecinde uygulanması önerilebilir.
3. Bilgisayar ve internet destekli eğitim sürecinde diğer dil düzeylerinde (A2, B1, B2, C1 ve C2) gerçekleştirilmesi önerilebilir.
4. Bilgisayar ve internet destekli yabancı dil eğitiminin yükseköğretim dışında diğer eğitim kademelerinde uygulanması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Akramova, A. Avcı, A., Kartal, E. (2023). Instagramda yabancı dil olarak Fransızca öğreten hesaplar üzerine bir çözümleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 1222-1241.
- Desmet, P. (2006). L'enseignement/apprentissage des langues à l'ère du numérique: Tendances récentes et défis. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, XI, 119-138.
- Fidan, M. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde internetin kullanılabilirliği üzerine bir araştırma. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 14 (3), 565-578.
- Karaağaç, H. (2017). *Okul yöneticilerinin ve sınıf öğretmenlerinin bilgisayar destekli eğitime yönelik tutumları*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Kessler, G., Bikowski, D., Boggs, J. (2012). Collaborative writing among second language learners in academic web-based projects. *Language Learning and Technology*, 16 (1), 91-109.
- Kuruçay, M., İnan, F. A. (2017). Examining the effects of learner-learner interactions on satisfaction and learning in an online undergraduate course. *Computers & Education*, 115, 20-37.
- Les émotions. <https://www.youtube.com/watch?v=jvB6ZAlorug> (01/01/2024 tarihinde erişilmiştir.)
- Macancela, J. M. (2019). Websites as support tools for learning the English language. *Journal of Science and Research: Revista Ciencia E Investigacion*, 4 (2), 13-20.
- Moralı, G., Göçer, A. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital öykülerin kullanımı: Kuramsal temeller. *Journal of History School*, 48, 3227-3255.
- Niveau A1 Vidéo J'aime. <https://www.lesfeesdufle.com/video-jaime1.html>
- Okur Akçay, N., Halmatov, M. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitim yapmaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 44-50.
- Parler des sensations et des émotions. <https://www.liveworksheets.com/w/fr/francais-langue-et-rangere-file/1186975> (29/06/2023 tarihinde erişilmiştir.)

Sarıgöl, K. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çevrim içi süreç değerlendirme araçları. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakóltesi Dergisi*, 4 (2021 Yunus Emre Türkçe Yılı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Özel Sayısı), 56-80.

Şahenk, S. S. (2019). Fransızca A1 dil düzeyinde kelime öğretiminde "Le Fle Pour Les Curieux" internet sitesinin kullanımı hakkında öğrenci görüşlerinin belirlenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi (Özel Sayı)*, 198-216.

Wordwall. <https://wordwall.net/resource/673780/%C3%A9motions>

Yang, Y. (2010). Computer-assisted foreign language teaching: theory and practice. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(6), 909-912.

EKLER

Görüşme Formu

Bu araştırmada kullanılmış olan görüşme formu aşağıda verilmektedir:

Görüşme Formu

- 1) Duygular temasını iyi kavrayıp öğrenebildiniz mi?
a) Evet b) Hayır
- 2) Bu uygulamayı sevdiniz mi?
a) Evet b) Hayır
- 3) Bu uygulamanın olumlu yönleri nelerdir? Açıklayınız.
- 4) Bu uygulamanın olumsuz yönleri nelerdir? Açıklayınız.



MESLEKİ YABANCI DİL ÖĞRETİMİ

1. Lise Öğrencilerinin Etkileşimli Havacılık İngilizcesi Atölyelerine Yönelik Görüşleri
2. Şifalı Ellerin Çeviri, Edebiyat, Mitoloji İkliminde Mesleki Yabancı Dil Öyküsü
3. Meslek Lisesinde Dil Edinimi ve Mesleki Yabancı Dilin Geliştirilmesine Yönelik Bir Uygulama: "Wordscreen"

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ETKİLEŞİMLİ HAVACILIK İNGİLİZCESİ ATÖLYELERİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ



Öğr. Gör. Deniz TÜRKMEN, Eskişehir/Eskişehir Teknik Üniversitesi
Demet EKER, Eskişehir/Eskişehir İl Millî Eğitim Müdürlüğü

ÖZET

Dünyanın her yerindeki profesyoneller için küresel bir ortak dil olan İngilizce, havacılık sektörünün ayrılmaz bir parçası ve gerekliliğidir. Bu anlamda mesleki havacılık İngilizcesi sadece iletişimi kolaylaştırmakla kalmamakta aynı zamanda uluslararası standartları takip etmek, güvenlik ve uçuş protokollerini uygulamak ve teknik bilgileri paylaşmak için de temel araç görevi görmektedir. Bu nedenle etkili havacılık İngilizcesi kullanımı havacılık alanında çalışanlar için mesleğin kritik bir unsuru konumundadır. Bu çalışma, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Eskişehir ilinde yer alan havacılık alanında eğitim veren ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören lise öğrencilerine havacılık ile ilgili birtakım temel bilgileri kazandırarak etkileşimli atölyelerle onların İngilizce becerilerini geliştirmek ve katılımcı öğrencilerin bu atölyelerde deneyimledikleri eğitim hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseniyle yapılan çalışmaya atölyelere iştirak eden 120 öğrenci arasından seçilen 10 öğrenci katılmış ve veriler yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgulardan bazıları şu şekildedir: Öğrencilerin çoğunluğu özellikle kelime ve dinleme becerilerinin olumlu yönde etkilendiğini belirtmişlerdir. Öğrenciler, havacılık terimlerinin İngilizce telaffuzlarını öğrendiklerini ve bu atölyelerin kendilerini mesleki anlamda geleceğe hazırladığını belirtmişlerdir. Öğrenciler bu tür atölyelerin sürelerinin daha uzun süre tutulmasını, okulda öğrendikleri müfredata dayalı dil öğretiminin yanı sıra mesleki İngilizce derslerinin bu tür atölyelerle sürekli desteklenmesini ve havacılık mevzuatına uygun içeriklerin okul ile paralel bir şekilde atölyelere entegre edilmesini önermişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Havacılık, mesleki yabancı dil, havacılık İngilizcesi, lise öğrencileri, durum çalışması.

GİRİŞ

Mesleki ve teknik ortaöğretim; en az dört yıllık zorunlu eğitimle öğrencilere genel kültür kazandırmanın yanı sıra ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda hem yükseköğretime hem de mesleğe veya geleceğe ve iş alanlarına hazırlayan eğitim öğretim sürecidir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2020). Ayrıca verilen eğitimlerle mesleki alanlarda insan kaynağı yetiştirilmesi amaçlanmaktadır.

Bir mesleğin icra edilmesinde mesleki yeterliğin yanı sıra mesleki iletişim becerilerinin de etkisi vardır. Mesleki bilgileri paylaşma, öğretme, öğrenme ve geliştirme ihtiyacının sonucu olan bu iletişim biçimi özel amaçlı dil (Richards ve Schmidt, 2002), teknik dil (Milcu, 2012), meslek dili (Karaağaç, 2013) gibi farklı terimlerle ifade edilmektedir. Alan yazınında mesleki dil kavramına ait bazı tanımlar şu şekildedir: Mesleki dil; bir mesleğe, bir alana özgü teknik terimlerin, sözcük oluşturmak için belirli biçim birimlerin, dil bilimsel yapıların, kendisine ait söz dizimsel özelliklerin ve anlatım biçimlerinin oluşturduğu, genel dilden beslenen ancak birçok noktada genel dilden kesin çizgilerle ayrılan bir dildir (Şen, 2015). Bir başka tanıma göre belirli bir mesleğin uygulanması sırasında kullanılan söz dizimi, sözcük yapısı biçimleri, sesletim ve dil işleri bakımlarından ortak dilden ay-

ılmayan ancak kendine özel bir sözlüğü ile sözlükler arası ilişkileri olan bir dildir (Demircan, 1999, aktaran Taşkiran, 2000). Kısaca günlük dile karşın mesleki dil, belirli meslek alanlarına özgü olarak kullanılan kendi içinde söz varlığı olan ve mesleği paylaşan gruplar içinde anlaşılabilen dildir.

Birçok alt sistemi ile profesyonel insan kaynağı gerektiren ve son yıllarda hızlı gelişmeler kaydeden havacılık sektörü, girişimcilik alanı ile de iç içedir ve bilgi toplumunun gereklilikleri ve son teknolojilere uyum sağlama konusunda da çok hızlı gelişmektedir. Havacılık sektöründeki büyümeye dayalı olarak yapılan tahminlere göre 2034 yılında dolaylı veya dolaysız olarak 99 milyon kişiye iş istihdamı sağlanabileceği ve bu durumun sektörde 5,9 trilyon dolar gayri safi millî hasıla oluşturacağı tahmin edilmektedir (<https://atag.org>). Dijitalleşme hızı ile birlikte havacılık ortamında bulunan tüm profesyonellerin iletişim şekli de etkilenmektedir. Global boyutta İngilizce, havacılık sektörü tarafından kullanılan en yaygın ve sağlanması zorunlu olan tek dildir ve geniş bir alanda dil kullanımını kapsamaktadır. Bakım bölümünden kabin ekibine, gümrükten güvenliğe kadar havacılık ile ilgili tüm bağlamlarda kullanılmaktadır. Tüm havacılık çalışanlarının İngilizce seviyelerinin geliştirilmesi havacılık camiasının ana odak noktasıdır ve bu durum havacılık alanındaki girişimlerde de İngilizce kullanımı bir zorunluluk hâline getirmektedir.

Moder (2012) havacılık İngilizcesini, ortak dil özelliklerinin ve mesleki olarak düzenlenen standartların olağandışı veya beklenmedik durumlarda kullanım için gereken biraz daha ayrıntılı, sade bir İngilizce çeşidi ile rutin bağlamlarda kullanım için belirlenmiş sınırlı bir çeşidi tanımlamak için etkilere girdiği bir mesleki yabancı dil alanı olarak tanımlamaktadır. Havacılık İngilizcesi, ICAO kılavuzları ve her ülkenin mevzuatı veya öğretim materyalleri gibi onu açıklayan düzenlemelerde de belirtilen şekilde konuşulan bir yabancı dildir. Cutting (2011), havacılık alanında görev yapan personelin kullandığı dilin alışılmış İngilizce sesletim, yapı, kelime ve etkileşim kalıplarını kullandığını ancak bunları belirli alan ve bağlama göre uyarladığını belirtmektedir. Ancak bu iletişim doğru, anlaşılır ve etkili olmalıdır. Bu bağlamda özellikle pilotların ve hava trafik kontrolörlerinin iletişim hatalarından kaynaklanan ölümcül kazaların önüne geçmek amacıyla Uluslararası Sivil Havacılık Örgütü (ICAO) tarafından İngilizce 1951 yılından beri havacılık sektörünün ortak dili olarak kabul edilmiştir (Boschen ve Jones, 2004, aktaran Park, 2012).

Havacılık sektöründeki dil gerekliliği mesleki İngilizce öğretiminin önemini ortaya koymaktadır. Havacılık İngilizcesinin eğitiminde hedefler bellidir ve bunlar dil yeterlilikleri çerçevesinde Uluslararası Sivil Havacılık Örgütü tarafından çeşitli dokümanlar ile belirlenmiştir. Bu bağlamda yapılmakta olan mesleki havacılık İngilizcesi eğitimlerinin de mesleğin gerektirdiği terminolojiyi kullanarak yabancı dilde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini öğretecek şekilde belirlenmiş içerik ve konulara göre yapılması beklenmektedir. Sektörel ihtiyacı destekleyecek şekilde mesleki havacılık İngilizcesi öğretiminin alanla ilgili meslek liselerinde de uygun şekilde öğretilmesi ve bu eğitimlerin geliştirilmesi önem taşımaktadır.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın amacı ve kullanılan yöntemin modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri analizi ile ilgili detaylar sunulmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Eskişehir il merkezinde yer alan havacılık alanındaki okullarda öğrenim gören öğrencilere hem havacılık ile ilgili temel bilgileri hem de İngilizce becerilerini etkileşimli atölyeler ile geliştirmek ve katılımcı öğrencilerin bu atölyelerde deneyimledikleri eğitim hakkındaki görüşlerini ve önerilerini belirlemektir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. "Havacılık İngilizcesi keşfi" atölyelerine katılan lise öğrencilerinin bu eğitimlere yönelik olumlu görüşleri nelerdir?
2. "Havacılık İngilizcesi keşfi" atölyelerine katılan lise öğrencilerinin bu eğitimlerde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
3. "Havacılık İngilizcesi keşfi" atölyelerine katılan lise öğrencilerinin "Havacılık İngilizcesi" atölyelerine yönelik önerileri nelerdir?

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, lise öğrencilerinin görüşlerine dayandığı için nitel araştırma yöntemi kullanılarak durum çalışması deseni benimsenmiştir. Bu desen, bireylerin yaşantılarına ve bu yaşantılara verdikleri anlamlara odaklanır (Creswell, 2007). Bu çalışmada da lise öğrencilerinin havacılık İngilizcesi keşfi projesi esnasında buldukları mesleki İngilizce atölyelerine yönelik deneyimlerine ve görüşlerine odaklanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evreni, Eskişehir il merkezindeki "havacılık" eğitimi veren liselerin 9, 10, 11 ve 12. sınıflarında okuyan 120 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Eskişehir Valiliği oluru ile Eskişehir İl Millî Eğitim Girişimcilik Merkezinde yürütülen havacılık İngilizcesi keşfi projesine katılan 120 öğrencinin içerisinde gönüllülük esasına dayalı olarak seçilmiş 10 öğrenci oluşturmaktadır. Bu 10 öğrenci seçilirken çeşitlilik sağlanması bakımından farklı okullarda okuyan öğrenciler tercih edilmiştir. Katılımcı öğrencilerin tamamı atölyelerde aktif şekilde bulunmuştur.

Çalışma grubuyla ilgili detaylar aşağıdaki Tablo 1 'de gösterilmektedir.

Tablo 1

Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Özellik	Kategori	Sayı
Sınıf Düzeyi	9.	2
	10.	4
	11.	4
Cinsiyet	Kız	2
	Erkek	8
Mesleki Bölüm	Uçak Gövde Motor Bakım	4
	Havacılık Elektrik Elektronik	3
	Sivil Havacılık	3

Veri Toplama Aracı ve Prosedür

Eskişehir İl Millî Eğitim Müdürlüğü Girişimcilik Merkezinde 2023-2024 yılının 1 ve 2. döneminde toplam 6 adet havacılık İngilizcesi atölyesi yapılmıştır. Her bir atölye 60 dakika sürmüştür. Atölyeler, bir üniversitede görev yapan havacılık İngilizcesi eğitmeni tarafından yürütülmüştür. Atölyelerde öğrencilere genel uçak bilgisi, uçağın bölümleri ve havacılıkta iletişim konularında yabancı dil etkinlikleri yaptırılmıştır. Bu çalışmada yarı-yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılarak nitel veri toplama teknikleri uygulanmıştır. Atölye çalışmalarının bitiminde örneklem grubundan gönüllülük esasına göre seçilen öğrenciler ile yarı-yapılandırılmış bir form aracılığıyla görüşmeler yapılmış ve öğrencilerin araştırma sorularına yönelik görüşleri alınmıştır. Katılımcılara gizlilik gereği H1, H2, H3 gibi kod isimleri verilmiştir. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı, Google formlar

aracılığıyla hazırlanmıştır ve dileyen öğrenciler ile yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler excel formatında depolanmış ve analize hazır hâle getirilmiştir.

Verilerin Analizi

Öğrencilerin araştırma sorularına verdikleri yanıtlar içerik analizi ile incelenmiş ve bu sayede araştırmanın amacına yönelik veriler elde edilmiştir. Elde edilen veriler anlaşılır bir şekilde tanımlanmış ve sunulmuştur. Böylece okuyucuların kolaylıkla anlamaları sağlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Google Forms kullanılarak alınan notlar, bilgisayar ortamında eksiksiz bir şekilde depolanmış; öğrencilerden toplanan yanıtlar, ortak görüşlere göre kategorize edilmiş ve tabloluşturulmuştur.

BULGU VE YORUMLAR

Araştırma bulguları, öğrencilerin mesleki yabancı dil atölyelerindeki deneyimlerine dayalı olarak olumlu görüşleri, karşılaştıkları sorunlar ve önerileri için üç temel başlık altında incelenmiştir.

Havacılık İngilizcesi keşfi atölyelerine katılan lise öğrencilerinin bu eğitimlere yönelik olumlu görüşleri

Havacılık İngilizcesi atölyelerine katılan öğrencilerin bu eğitimlere yönelik deneyimledikleri olumlu görüşler doğrultusunda bu görüşlerin temelini oluşturan temalar Tablo 2'de öğrencilerin cevaplarıyla birlikte sunulmuştur.

Tablo 2

Öğrencilerin Atölyeler ile İlgili Olumlu Görüşleri

Temalar	Katılımcılar
1) Mesleki alan bilgisine katkı	H1, H2, H4, H5, H6, H9
2) İngilizce dinleme becerilerinin gelişimi	H1, H6, H8
3) İngilizce konuşma ve telaffuz becerilerinin gelişimi	H2, H3, H4, H5, H7, H8, H9, H10
4) Havacılık alanı ile ilgili terimsel haznenin geliştirilmesi	H7, H10
5) Okulda öğrenilen bilgiyi test etme imkânı	H3, H4, H5
6) Geleceğe yönelik katkı	H1, H2
7) Eğlenceli ve etkileşimli öğrenme	H3, H5, H7

Tablo 2'de görüldüğü gibi katılımcıların hepsi atölyeler ile ilgili olarak olumlu görüşler belirtmişlerdir. Öğrencilerin olumlu görüşleri; İngilizce dinleme, konuşma ve telaffuz becerilerinin gelişimi, güncel ve geleceğe dönük mesleki alan bilgisine katkı sağlaması ve etkileşimli öğrenme ortamı üzerine yoğunlaşmıştır.

Bu tabloya göre en çok görüş "İngilizce konuşma ve telaffuz becerilerinin gelişimi" kodunda dile getirilmiştir. Aşağıda bu kodla ilgili görüşlerden bazı örnekler sunulmuştur:

- Kendim adına çok faydalı olduğunu düşünmekteyim. Soru cevaplı şekilde yapılması ve İngilizce yapılması konuşmamıza katkı sağladı ve hocamızdan bazı terimlerin doğru telaffuzlarını da öğrendik. (H2)
- Bazı bilmediğimiz terimleri öğrendik ve eğlendik. Çok güzel bir etkinlik oldu. Kendi bilgilerimizi de test ediyoruz. İngilizce konuşularak yapılması ve ders dışında rahat edebildiğimiz bir ortam olduğu için bizim de konuşmamızı sağladı. (H3)
- Bence hepimize mesleki anlamda önemli katkılar sağlayan bir atölyeydi. Okulda öğrendiğimiz bilgileri, tam İngilizce olarak tekrar etmiş ve test etmiş olduk. Bazı kelimelerin telaffuzları çok

önemliydi, onları da burada öğrenmek yararlı oldu. (H4)

- Atölyede yapılan çalışmanın gayet anlaşılır ve havacılık İngilizcesini geliştirmek için destekleyici ve kapsamlı olduğunu düşünüyorum. Çok eğlenceliydi, biz de katıldığımız için hiç sıkılmadım. Bildiğim şeyleri pekiştirdim. (H5)

Katılımcı öğrencilerin görüşleri, atölyelerinin öğrenciler üzerinde olumlu etkiler bıraktığını ve öğrencilerin atölyelerden çeşitli şekillerde faydalandığını göstermektedir. Havacılık İngilizcesi, daha çok gelişmiş dinleme ve konuşma becerileri gerektirmektedir. Yapılan etkinlikler yoluyla öğrencilerin dinleyerek soru cevaplamaları ve grup çalışması şeklinde dinleme çalışmaları yapmaları ve havacılık temelli konular üzerinde hem öğreten hem de diğer öğrenciler ile konuşma egzersizleri yapmalarının öğrencilerin dil gelişimine olumlu yönde etki ettiği ortaya çıkmıştır.

Tablo 2'ye göre en çok görüş belirtilen bir diğer kod da "mesleki alan bilgisine katkı" kodudur. Bu kod ile ilgili belirtilen görüşlerden bazıları şu şekildedir:

- Bu atölyeler mesleki anlamda ufukumuzu geliştirdi. Gelecekteki hayatımız için iyi bir gelişme oldu. Özellikle dinleme yaparken kelimeleri ayırt edebilmek güzeldi. (H1)
- Havacılık İngilizcesi bakımından eğiticiydi. Atmosfer çok iyiydi. Mesleki anlamda yeni bir şeyler öğrendik. (H9)

Özellikle mesleki bağlamdaki temel ve sık kullanılan terimlerin atölyelerde pratik edildiği ve mesleki kelime haznesinin artırıldığı da ortaya çıkan bir önemli bulgudur.

Öğrencilerin birbirleriyle etkileşimde bulunarak ilgi çekici bilgiler ile bütünleştirilmiş aktivitelerin içinde bulunmaları; eğlenerek öğrenmelerini sağlamış, okul ortamında öğrendikleri bilgileri pekiştirerek kalıcı öğrenmelerine katkıda bulunmuştur.

Havacılık İngilizcesi Keşfi Atölyelerine Katılan Lise Öğrencilerinin Bu Eğitimlerde Karşılaştıkları Sorunlar

Katılımcıların eğitimlerde karşılaştıkları olumsuzluklar ile ilgili gözlem ve düşüncelerinin temelini oluşturan temalar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Öğrencilerin Atölyeler ile İlgili Olumsuz Görüşleri

Temalar	Katılımcılar
1) Teknolojik altyapı	H1, H3, H6, H7

Tablo 3'te görüldüğü gibi öğrencilerin atölyeler ile ilgili olumsuz görüşleri özellikle tek temada yoğunlaşmıştır. Öğrencilerin 6 tanesi hiçbir olumsuzluk belirtmemiş, herhangi bir sorun ile karşılaşmadıklarını belirtirken 4 tanesi de eğitimin verildiği ortamda teknolojik altyapı özelliklerinin iyileştirilmesi durumunda daha fazla verim alınabileceğini belirtmiştir.

Katılımcıların atölyeler ile ilgili karşılaştıkları sorunlar bağlamında belirttikleri olumsuz görüşlerin "teknolojik altyapı" kodunda dile getirildiği görülmektedir. Bu kod ile ilgili dile getirilen görüşler şu şekildedir:

- Hiçbir olumsuzlukla karşılaşmadık, sadece süresi biraz daha uzatılabilir ve belki ses sisteminin özelliği artırılabilir. (H1)
- Genel olarak hiçbir sorun yoktu, daha gelişmiş teknolojik aletler kullanılabilir sadece. (H3)
- Olumsuz görüşüm bulunmamakta ama süresi biraz kısa geldi. Daha uzun süren saatlerle yapılabilir bu etkinlikler. (H6)

Öğrencilerin görüşlerinden anlaşıldığı üzere atölyelere yönelik olumsuz görüşlerinin aslında etkinlikler bazında değil, daha çok eğitim ortamındaki fiziki etmenler (ses sistemi vb.) ile ilgili olduğu görülmektedir. Atölyelerin yapıldığı ortamda projeksiyon ve bağlı ses sistemi kullanılmıştır. Katılımcı öğrencilerin; özellikle pilot ve hava trafik kontrolörleri arasındaki radyo telefon konuşmaları örneklerini dinlerken zorlanmış oldukları gözlemlenmiştir, bu doğal bir sonuç olarak yorumlanabilir. Çünkü radyo telefon konuşmaları, radyo frekansı üzerinde gerçekleşen ve standart İngilizce havacılık dilinin direkt kullanıldığı ifadelerdir. Katılımcıların önceki pratik seviyelerine göre bu ifadeleri anlamalarında değişken zorluk ve ya kolaylık yaşamaları normal karşılanmalıdır.

Havacılık İngilizcesi Keşfi Atölyelerine Katılan Lise Öğrencilerinin Bu Eğitimlere Yönelik Önerileri

Havacılık İngilizcesi atölyelerine katılan öğrencilerin bu eğitimlerdeki tecrübeleri doğrultusunda öğrencilerden atölyelere yönelik önerilerini belirtmeleri istenmiştir. Öğrencilerin atölyelere yönelik önerilerinin temelini oluşturan temalar Tablo 4'te öğrencilerin cevaplarıyla birlikte sunulmuştur.

Tablo 4

Öğrencilerin Atölyelere Yönelik Önerileri

Temalar	Katılımcılar
1) Atölyelerin sıklığının artırılması	H1, H2, H4, H8, H9
2) Okul bazında atölyeler yapılması	H2, H5, H7
3) SHGM mevzuatınca belirlenen alan kitapçıklarının atölyelerde incelenmesi	H4, H5, H8
4) Etkinliklerin daha fazla çeşitlendirilmesi	H6, H10
5) Atölye sürelerinin uzatılması	H2, H3, H7, H8, H10

Tablo 4'te katılımcıların deneyimleri sonucunda atölyelere yönelik önerilerinin en çok "atölye sürelerinin uzatılması" ve "atölye sıklığının artırılması" kodu altında dile getirildiği görülmektedir. Bu kodlar ile ilgili belirtilen görüşlerden bazıları şu şekildedir:

- Bizim okulumuzla daha çok çalışılırsa çok iyi olur. Biraz daha sık ve daha uzun süreli yapılmasını öneriyorum. (H2)
- Etkinlikler çok güzeldi, süresi daha uzun tutulursa daha faydalı olabileceğini düşünüyorum. Bunu önerebilirim. (H3)
- Bu atölyeler daha sıklıkla yapılabilir mesela her ay 2 tane gibi ve 1 saat değil daha uzun sürebilir ve içeriğine hava bakım manuelllerinde daha teknik olan bilgiler de eklenebilir. (H8)
- Etkinlik süresi daha uzun tutulabilir ve daha farklı etkinlikler de uygulanabilir. (H10)

Tablo 4'e göre öğrencilerin öneri olarak belirttikleri bir diğer önemli konu da "SHGM mevzuatınca belirlenen alan kitapçıklarının atölyelerde incelenmesi" kodu ile belirtilmiştir. Bu konuda belirtilen görüşlerden bazıları da şu şekildedir:

- Böyle etkinliklerin daha çok olması iyi olur, özellikle bizim alanımızla ilgili teknik kitapçıklar da atölyeler de incelenirse okuldaki bilgilerimizi direkt pekiştirmiş oluruz hem de daha iyi öğrenmiş oluruz. Bu kitapçıkların içeriğe eklenmesini öneriyorum. (H4)
- Daha geniş çaplı çalışmalarla mesela AMM inceleme ya da sadece uçaklar hakkında daha fazla bilgi aktarımı yapılabilir. (H5)

Bulgular; öğrencilerin özellikle atölye sürelerinin daha uzun tutulması, sık ve düzenli aralıklarla yapılması konusuna odaklandığını ve mesleki alanlarını direkt ilgilendiren ve yazım dili İngilizce

olan, Avrupa Havacılık Güvenliği Ajansı (EASA) tarafından belirlenmiş ve ülkemizde Sivil Havacılık Genel Müdürlüğüne bağlı kuruluşlarda öğretilen eğitim modüllerinin de bu atölyelere eklenmesi konusunda tavsiyede bulduklarını göstermektedir. Ayrıca öğrencileri atölyelerin daha odaklı gruplarda ve okul bazında yapılmasının iyi olacağını düşündükleri görülmektedir.

Ortaya çıkan bu bulgular ve öğrencilerin önerileri, aslında katılımcıların bu atölyelerde gerekli etkileşimi sağladığının ve öğrendikleri bilgileri gerçek hayattaki bilgileriyle bağlayabildiklerinin bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin hepsi havacılık İngilizcesine dikkat çekilmesinin olumlu olduğunu ve atölyelerin kendilerine gerek yabancı dil becerileri gerek de mesleki alan bilgisi bağlamında faydalı olduğunu belirtmektedir. Öğrenciler, atölye çalışmasının süresi konusunda her bir grup için sürenin daha uzun tutulursa daha verimli geçebileceğini belirterek çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Ayrıca etkileşimli etkinliklerin yanı sıra basılı alan materyali kullanımının da daha etkin olabileceği kanısına varmışlardır.

Sonuç olarak havacılık alanındaki ortaöğretim kurumlarında müfredata dayalı dil öğretiminin atölyelerle desteklenmesi alandaki dil gelişimini arttırmaktadır. Öğrenciler, okul dışı öğrenme ortamları sayesinde dil becerilerini eğlenceli bir şekilde geliştirme imkânı bulmaktadırlar.

Yapılan atölyelerin faydalarına yönelik olarak çıkan sonuçlar bağlamında atölyelerde kullanılan materyallerin çeşitlendirilmesi ve SHGM modül kitapçıklarının kullanılması yoluyla öğrencilerin ilgisi ve katılımı artırabilir. Ek olarak öğrencilerin daha fazla katılım göstermelerine yardımcı olmak için atölyelerde interaktif ortamlar daha da yoğunlaştırılmalıdır. Öğrencilere havacılık temelli dil pratiği yapma fırsatları sunulmalıdır ve bu alanda özel ek kaynak sağlanmalıdır. Sürekli etkileşim için asenkron çevrim içi tartışma platformları hazırlanarak öğrencilerin kullanımına sunulabilir.

Eskişehir ili bazında havacılık temalı müzelere geziler düzenlenerek çevresel eğitimler yapılabilir. Öğrencilerin atölyelerle ilgili görüşleri ve önerileri düzenli olarak toplanmalı ve bu geri bildirimler atölye programlarının iyileştirilmesinde dikkate alınmalıdır. Ayrıca bu tarz atölyeler sadece havacılık alanındaki ortaöğretim kurumları ile sınırlı kalmamalı, turizm ve denizcilik liseleri gibi mesleki yabancı dil eğitiminin önem arz ettiği diğer mesleki ortaöğretim kurumları öğrencileri için de tasarlanmalıdır.

Bu önerilerin Havacılık İngilizcesi keşfi atölyelerinin etkililiğini artırmak adına önemli bir adım olacağı, gelecekteki çalışmalarda bu önerilerin uygulanabilirliği ve etkinliğinin sürekli değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Cutting, J. (2011). English for airport ground staff. *English for Specific Purposes*, 31(1), 3-13.
- Karaağaç, G. (2013). *Dilbilimi terimleri sözlüğü*. Türk Dil Kurumu Yayınları
- Milcu, M. (2012). The technical language in the practice of the students learning the French language. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (46), 4263- 4267.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). *Millî eğitim istatistikleri*. 15 Şubat 2024 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Daire Başkanlığı. [04144812_meb_istatistikleri_organ_egitim_2019_2020.pdf](https://www.egitim.gov.tr/egitim-istatistikleri/04144812_meb_istatistikleri_organ_egitim_2019_2020.pdf).

Moder, C. L. (2013). *Aviation English. brian paltridge ve sue starfield* (Ed.), The handbook of English for Specific Purposes. içinde (s.227-242). Wiley Blackwell.

Park, P. (2012). An analysis of militaryatcs' perceptions on English proficiency test for aviation. *English Teaching*, 67(4), 267-285.

Richards, J.C., Schmidt, R. C. (2002), *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Longman Publishing Group.

Şen, E. (2015). *İktisadi ve idari bilimler Türkçesinin incelenmesi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımı*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Taşkıran, A. (2000). *Dünden bugüne mesleki yabancı dil öğretimi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.

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

İnternet Kaynağı

<https://www.atag.org/factsfigures.html>

ŞIFALI ELLERİN ÇEVİRİ, EDEBİYAT, MİTOLOJİ İKLİMİNDE MESLEKİ YABANCI DİL ÖYKÜSÜ



Gülten AKGÜL, Kütahya/Gülizar Eren Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

ÖZET

Küresel bilgi kaynaklarının çoğu İngilizce yayımlandığından bunların takip edilebilmesi mesleki terminoloji bilgisini gerektirmektedir. Sağlık sektöründe çalışanlar için İngilizce dil becerisi oldukça önemlidir. Bunun başlıca nedeni birçok hastalığın ve tedavi yönteminin adlarının yanı sıra ilaç ve etken maddelerin telaffuzunda da İngilizce kelimelerin önemli bir rol oynamasıdır. Öğrencileri çeşitli kelimelerle tanıştıran edebî metinler ve çeviri, kelime dağarcığı oluşturmada ve geliştirmede en etkili öğretim yöntemlerindedir. Bu bağlamda mevcut çalışmanın amacı; bir meslek lisesinde öğrenim gören hasta ve yaşlı bakım alanı öğrencilerinin hastalık ve yaşlılık dönemi bakımında kullanılan literatür ve tıbbi terminolojiyi edinmelerine ve geliştirmelerine yardımcı olmak için İngilizce dersine entegre edilen edebî metinlerin ve çeviri yöntemi uygulamasının kelime hazinelerinin gelişimine, mesleki İngilizce akademik başarılarına ve ders motivasyonlarına etkisini incelemek, dil öğretimine katkısını değerlendirmek ve mesleki terimlerin aktarımını gerçekleştirmektir. Öğrencileri meslek yaşamlarında karşılaşılabilecekleri çevre ve durumlara hazırlamak için onlara gerekli mesleki dil ve iletişim becerilerini kazandırmak çalışmanın alt amaçlarıdır. Araştırmanın örneklemini 2023-2024 eğitim öğretim yılının 1. yarıyılında bir meslek lisesinde İngilizce öğretim programı haftada 2 ders saati olan 11. sınıf hasta ve yaşlı bakım alanından 14 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin elde edilmesinde nitel ve nicel verilerin birlikte kullanıldığı karma yöntem araştırma deseni kullanılmıştır. Nitel veri görüşme tekniği, gözlem, doküman analizi ve araştırmacının günlüğü aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın deneysel deseninde ön test-son test kontrol gruplu modelden yararlanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular ön testte öğrencilerin alanlarıyla ilgili İngilizcedeki belirli ifade ve terimlerle ilgili bilgi eksikliğini ortaya çıkarırken son testte deney grubunun kontrol grubuna göre daha başarılı olduğunu, mesleki İngilizce dersinde edebî metinlerin ve çeviri yöntemi uygulamasının öğrencilerin kelime bilgisini geliştirdiğini, akademik başarılarını ve ders motivasyonlarını artırdığını göstermiştir. Mesleki yabancı dil dersi mesleki hayatta kullanılacak şekilde planlanmalıdır. Öğretmenlerin ders planlamada ya da değerlendirmede yararlanabileceği bu uygulama mesleki yabancı dil ders materyalleri ve programlarının tasarımına, hazırlanmasına ve geliştirilmesine ışık tutarak literatüre katkı sağlayabilir.

Anahtar Kelimeler: Çeviri, dil becerileri ve iletişim, edebiyat, hasta ve yaşlı bakımı, mesleki yabancı dil.

GİRİŞ

Medeniyetlerin ortaya çıkmasıyla doğan dil, insanoğlunun varoluşundan bu yana fikirlerimizi ve duygularımızı başkalarıyla paylaşmamıza olanak tanıyan en etkili iletişim aracıdır. "Dil, tıpkı ev gibi bir milletin duygu, düşünce ve hayatının barınağı, korunağıdır." (Kaplan, 1993, s. 133). Yabancı dil ise kişinin ana dilinden sonra öğrendiği ve diğer ülkelerdeki insanlarla iletişim aracı olarak kullandığı dil olarak tanımlanabilir. II. Dünya Savaşı sonrasında bilim ve teknolojideki gelişmeleri yakından takip edebilmek en az bir yabancı dil bilmeyi zorunlu hâle getirmiş ve dünya ülkeleri arasındaki ilişkilerin sağlanabilmesi için yabancı dil eğitimini gerekli kılmıştır.

Öğrencileri yükseköğrenime hazırlarken okullarda verilen meslek, spor ve sanat eğitimlerinin desteğiyle toplumun nitelikli insan gücünü yetiştirmek ve artırmak amaçlanır. Bu becerilerin yanında yeterli düzeyde mesleki dil becerilerinin de kazandırılması faydalı olacaktır. Çünkü mesleki dil, öğrencilerin kendi alanlarında etkili iletişim kurmalarına olanak sağlar. Dünyanın ortak dili (lingua franca) olarak tanımlanan İngilizce dünyanın en yaygın ikinci dilidir ve uluslararası iş dünyasında ve iletişimde yaygın olarak kullanılmaktadır. İngilizcenin küresel bir dil olarak ortaya çıkışı göz önüne alındığında İngilizce yeterliliği birçok sektörde çalışanlar için gerekli hâle gelmiştir ve bu nedenle mesleki eğitimde mesleki İngilizce öğretimi birçok nedenle gereklidir. Mesleki İngilizce becerileri; küresel pazarlarda meslektaşlarla, müşterilerle ve iş ortaklarıyla etkili bir şekilde iletişim kurmayı kolaylaştırır, iş fırsatlarını genişletir ve kariyer gelişimini destekler. Bu da iş verimliliğini artırarak iş ilişkilerini güçlendirir. Meslek lisesinde İngilizce öğretimi, belirli amaçlara yönelik İngilizce kapsamına girmesi ve farklı materyal, yöntem ve strateji bilgisi gerektirmektedir (Muliyah ve Aminatun, 2020).

İkinci dil öğrenimi sözcüklerin öğrenilmesi ve kullanılması ile başlar. Yabancı dil edinim/öğretiminde kelimeler; yazma, konuşma okuma ve dinleme becerilerinin gelişimini sağlayan güçlü unsurlardır. Dil öğrenmenin önemli bir parçası olan kelime bilgisi olmadan iletişimin nitelikli bir şekilde sürdürülemeyeceği bilinen bir gerçektir. Ayrıca İngilizce kelime dağarcığınızı geliştirmek, kariyer fırsatlarını artırabilir ve uluslararası platformlarda daha rekabetçi olmanıza yardımcı olabilir. "İletişim esnasında dil bilgisi ve noktalama hatalarına rağmen mesaj sağlıklı bir şekilde iletilebilir, ancak yanlış bir kelime kullanıldığında mesajın anlaşılması daha zordur." (Lightbown ve Spada, 2006, s. 60).

Mesleki İngilizce derslerinde kelime öğrenmenin önemi pek çok açıdan büyüktür çünkü iş dünyasında etkili iletişim kurmak, profesyonel belgeleri anlamak ve yazmak, uluslararası iş ilişkilerinde etkili olmak için doğru terimleri kullanabilmek önemlidir. "Kelime hazinesi dil öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır." (Harmer, 1993, s. 18). 1980'li yıllarda dil derslerinde görülen edebiyata olan kayda değer canlanma son yıllarda kelime dağarcığını geliştirmede pedagojik bir araç olarak daha fazla ilgi görmeye başlamıştır.

Pek çok araştırmacı, edebiyatın daha önce hiç olmadığı kadar taze ve etkileyici bir atmosfer yarattığını, edebî metinlerin dil sınıflarında mevcut en değerli kaynaklardan biri olarak kabul edildiğini iddia etmektedir (Thom, 2008). Öğrenciler hedef dilin temel veya ortak sözcüklerini nasıl kullanacaklarını bildiklerinde daha iyi iletişim kurabilirler ve böylece dilin alıcı ve üretken becerilerinde ustalaşabilirler. Bu yorumun ışığında İngilizce öğretmenleri, öğrencilerin kelime dağarcığını genişletmek için edebî metinlerden yararlanmaya başlamıştır. Edebiyat yoluyla öğrenciler yazar veya karakterler tarafından ifade edilen tutum ve görüşlerle etkileşime girerler. Bu, öğrencilerin dünyaya dair anlayışlarını, İngilizce okuma yeteneklerini ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilir.

Edebiyat ve dil madalyonun iki yüzü gibidir. Bilgi alışverişinin aracı olduğu için edebiyatı dil olmadan düşünmek imkânsızdır. Kısa öykü, belirli bir metni okuma bağlamına dayalı olarak öğrencinin kelime dağarcığını geliştirmesine yardımcı olan araçlardandır. Öğrenci merkezli bir yaklaşıma olan ilginin artması, kısa öykünün çeşitli çalışmalarda ilgi görmesini sağlamıştır (Rahmawati, 2020). Bir hikâyede yeni bir kelimeyle tanıştığınızda onun anlamını daha iyi anlayacaksınız çünkü bu kelimenin ana dili İngilizce olan kişilerin kullandığı şekilde kullanıldığını göreceksiniz. Edebiyat, kelimeleri hatırlamanıza ve onlardan keyif almanıza da yardımcı olacaktır. Bu bakımdan kelime edinimi ve öğretiminde kısa öykülerin kullanılması hem öğrenenlerin hem de öğretmenlerin amaçlarına ulaşmalarına yardımcı olan etkili bir stratejidir (Abdalrahman, 2022). İngilizce dersinde farklı türlerden metinler öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Bu metinler, öğrencilere farklı dil yapıları, kelime dağarcığı ve ifadeler hakkında geniş bir perspektif sunar; yazarla-

rın yaşadığı dönemlerin sosyal, kültürel ve tarihsel bağlamını yansıtır. Böylece öğrenciler farklı kültürleri ve toplumları daha derinlemesine anlayabilirler. Edebî metinler İngilizce öğreniminde, özellikle iletişim yeterliliğinin geliştirilmesinde, kültürel farkındalığın artırılmasında ve öğrencilerde motivasyon oluşturmada önemli bir rol oynamaktadır (Khan ve Alasmari, 2008). Metinlerdeki karakterler, olaylar, temalar, semboller ve imgeler öğrencilerin kendi düşüncelerini ifade etmeleri ve yeni fikirler üretmeleri için ilham kaynağı olabilir. Çeviri, dört dil becerisini geliştiren bir dil öğrenme aracıdır (Utami, 2018). Öğrenciler, metinler arasında anlamın doğru bir şekilde aktarılmasını sağlamak için kelime dağarcığı, dil bilgisi ve anlama yeteneklerini kullanır. Çeviri eylemi, öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini geliştiren bütünsel bir etkinliktir (Machida, 2011). Çeviri sırasında öğrenciler farklı kültürler ve toplumlar hakkında daha fazla bilgi edinirler. İngilizce derslerinde yapılan çeviriler, öğrencilere farklı kültürel bağlamlarda dil kullanımını anlamalarına yardımcı olabilir. Bu, öğrencilerin kelime dağarcığını genişletmelerine ve İngilizce ifadeleri daha etkili bir şekilde kullanmalarına yardımcı olabilir. "Çeviriyi iletişimsel bir çerçevede kullanmak, bilişsel işleminin daha derin düzeylerinde kelime öğrenimini geliştirir ve bilinmeyen kelimeler için daha derin kelime hazinesi kazanımlarına yol açar." (Hayati ve Mohammadi, 2009). Günümüzde iletişimin önemini kimse göz ardı edemez. Son yıllarda uluslararası iletişim giderek artıyor; dolayısıyla çeviri, fikirlerin aktarılmasında ve iletişimde önemli bir rol oynamaktadır (Bahremand, 2015). Bu çalışmanın amacı, bir meslek lisesinde öğrenim gören hasta ve yaşlı bakım alanı öğrencilerinin hastalık ve yaşlılık dönemi bakımında kullanılan literatür ve tıbbi terminolojiyi edinmelerine ve geliştirmelerine yardımcı olmak için İngilizce dersine entegre edilen edebî metinlerin ve çeviri yöntemi uygulamasının kelime hazinelerinin gelişimine, mesleki İngilizce akademik başarılarına ve ders motivasyonlarına etkisini incelemek; dil öğretimine katkısını değerlendirmek ve mesleki terimlerin aktarımını gerçekleştirmektir. Öğrencileri meslek yaşamlarında karşılaşılabilecekleri çevre ve durumlara hazırlamak için onlara gerekli mesleki dil ve iletişim becerilerini kazandırmak, mesleki İngilizce kelime öğretimi alanına katkıda bulunmayı hedeflemek çalışmanın alt amaçlarıdır. Bu çalışmada araştırmacı tarafından aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Edebî metinlerin (biyografi, fıkra, kısa öykü ve mitolojik efsaneler) mesleki İngilizce dersine katkısı var mıdır?
2. Çeviri yönteminin kelime öğrenme becerisine etkisi nedir?
3. Yabancı dizi izlemenin dört dil becerisini ve kelime dağarcığını geliştirmeye etkisi var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın örneklemini 2023-2024 eğitim öğretim yılının 1. yarıyılında bir meslek lisesinde İngilizce Öğretim Programı haftada 2 ders saati olan 11. sınıf hasta ve yaşlı bakım alanından 14 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın ilk basamağında araştırmacı tarafından literatür taraması yapılmıştır. Mesleki İngilizce üzerine yazılmış kaynaklar, Antik Yunan ve Mısır Mitolojisi, tıp tarihi araştırılıp incelenmiş ve bu bilgiler ekseninde oluşturulan çerçeve doğrultusunda bir yol haritası oluşturulmuştur.

Çalışmada çeviri çalışmaları İngilizce metinleri okuma, yazma, dinleme, konuşma, hastane, hasta ve yaşlı bakımı; sağlık ve hastalıklarla ilgili temel kavramlar, atasözleri, deyimler ve mesleki terimleri öğrenme etkinlikleri yer almıştır. Verilerin elde edilmesinde nitel ve nicel verilerin birlikte kullanıldığı karma yöntem araştırma deseni kullanılmıştır. Nitel veri görüşme formu, gözlem, doküman analizi ve araştırmacının günlüğü aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın deneysel deseninde ise ön test-son test kontrol gruplu modelden yararlanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan doküman analizinde İngilizce Öğretim Programı, mesleki yabancı dil modülü, ders ve

öğretmen kılavuz kitabı, yıllık planlar, zümre tutanakları ve sınav sonuçları gibi farklı kaynaklara başvurulmuştur. Deney (7) ve kontrol (7) grubu olarak ikiye ayrılan katılımcılar uygulama öncesi mesleki kelime bilgisi yeterliliklerini ölçen çoktan seçmeli bir ön teste tabi tutulmuştur. Daha sonra alanları ile ilgili farklı etkinlikler içeren mesleki İngilizce eğitimi olarak toplamda 4 ay süren çalışmanın katılımcılar üzerindeki etkisini incelemek için bir son test uygulanmıştır.

Doktor-hasta fıkraları ve diyalogları sınıfta ve atölyede grup çalışmalarıyla sahnelendirilmiştir. Modern Hemşireliğin kurucusu Florence Nightingale (1820–1910), Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk kadın tıp doktoru Safiye Ali (1894–1952), "Tıbbın Babası" olarak anılan Hipokrat (M.Ö. 460–M.Ö. 370), Batılıların söyleyişyle "Avicenna," "polimerik erken tıbbın babası" İbni Sînâ (980–1037), Osmanlı döneminde tıp alanında önemli eserler vermiş ve resimli ilk Türkçe eserin sahibi Sabuncuoğlu Şerefeddin (1386–1468), 8 ve 13. yüzyıllar arasında İslam'ın Altın Çağı'nda yaşamış ve sağlıklı bir bedene sahip olmak için neler yapılması gerektiği ile ilgili araştırmalar yapan ünlü filozof ve bilim insanı Farabi (870–950) ve yaşadığı dönemde birçok hastayı tedavi ederek tıp bilimine çeşitli katkıları olan Lokman Hekim gibi önemli şahsiyetlerin biyografilerinin ve tıp alanındaki çalışmalarının İngilizceden Türkçeye çevirisi yapılmıştır. Mevlânâ (1207–1273)'nın "Mesnevi" adlı eserindeki sağlığa ve hastalıklara dair hikâyelerin (Örnek, Sağırın Hasta Ziyareti) de Türkçeden İngilizceye çevirisi yapılmıştır.

İletişimde önemli bir rol oynayan çeviri, mesleki İngilizce öğretiminde kullanılabilecek iyi bir pedagojik araçtır. Öğrenciler, çeviri yaparken iki dilin yapısı ve kelime dağarcığı arasındaki farklılıkları fark etmeye teşvik edilir ve bu farklılıkların üstesinden gelmek için yöntem ve stratejiler geliştirmeleri gerekir. Çeviri yaparken öğrencilerin yapı ve kelime dağarcığı farklılıklarını fark etmeleri, dil bilgisi yeterliliklerini güçlendirmeleri, kendi düşünme biçimlerini şekillendirmeleri ve gözden kaçabilecek alışılmış hataları düzeltmeleri teşvik edilir (Dagiliené, 2012).

Edebî türlerden kısa öyküler, dil öğretiminde harika öğretim araçlarıdır. İngilizce derslerinde kısa öykü kullanımı öğrencilerin dil bilgisi ve kelime bilgilerini güçlendirmede etkilidir (Kırkgöz, 2012). Amerikalı yazar O. Henry (1862–1910)'nin "The Last Leaf" (Son Yaprak) adlı kısa öyküsünün okuma ve konuşma etkinliği yaptırılarak İngilizce filmi izletilmiştir. Edebiyat, öğrencilerin içerik bilgisini ve dil öğrenimini zenginleştirmeyi teşvik edebilir (Widodo, 2016). Çoğu öğrencinin ana dili İngilizce olan kişilerle iletişime geçebilme olasılığı yoktur ya da çok kısıtlıdır. Bu yüzden İngilizce okumalar yapmak onlara yabancı kültür ve insanlar hakkında daha iyi fırsatlar sunmaktadır (Khatip ve Nasrollahi, 2012).

Mitolojik metaforların tıp bilimi terminolojisinde yaygın bir kullanımı bulunmaktadır. Antik Yunan ve Mısır uygarlıklarının hastalıklara dair kavramlar konusunda engin bir kaynak olduğu bilinmektedir. Birçok tıbbi terimde ve hastalık kavramlarında yaşadığı görülen Yunan ve Mısır mitolojisinin kahramanları ve hikâyeleri ilgi çekici olacaktır (Korkmaz, 2022). Truva Savaşı'nda topuğundan vurulup öldürülen Aşil'in tıbbi terminolojide Aşil Tendonu'na adını veren Akhilleus'tan, insan anatomisine konu olan Adonis Kası ve "adonis vernalis" bitkisine adını veren Adonis efsanesi, Proteus Sendromu'na adını veren Proteus efsanesi, Mısır mitolojisinde tıbbi tedavilerde kullanılan bitkisel ilaçları ifade eden, sağlık, iyileştirme ve doğurganlık tanrıçası olan "Isis" terimi, göz sağlığına odaklı tedavileri ifade etmek için kullanılabilen "Horus Gözü" terimi, bilgelik ve tıp tanrısı Thoth ve belirli bir hastalığı tedavi etmek için zekice bir strateji veya yöntem uygulamak anlamına gelebilen "Thoth metodunu kullanmak" ifadesi, Mısır mitolojisinde savaş ve hastalıklar tanrısı Sekhmet ve özellikle bulaşıcı hastalıklara karşı kullanılan güçlü bir ilaç veya karışımı ifade edebilen "Sekhmet iksiri" teriminden tıbbi simgeleyen yılan sembolüne kadar tıp biliminin her köşesinde yer alan Antik Yunan ve Mısır kültürüne ait mitolojik efsaneler ve figürler araştırılmıştır.

Grekçe en eski metinlerden biri olan Hipokrat yemini tıp etiği ile ilgili bilinen ilk metin olarak karşımıza çıkar. "Sağlık ve hijyen tanrıçası "Hygieia" genellikle uzun bir elbise içinde bir kaseden yılan beslerken tasvir edilir. Salgını savuşturma ve sağlığı geliştirme gücüne sahip olduğu bilinir. Tanrıçanın adı, diğerlerinin yanı sıra "sağlığın korunması ve sürdürülmesi bilimi" anlamına gelen "hygiene" kelimesini doğurmuştur. Adı Hipokrat Yemini'nde de geçmektedir (Naznean, 2021, s. 327-331). Tıp bilimi tarihinde yılan motifi dışında diğer semboller değişime uğramıştır (Nayernouri, 2010). "Yılan sembolünün manası şudur; hekim yılan gibi dilsiz olmalı, kimsenin sırrını başkasına söylememeli, sabır ve sükûnet içinde çalışmalıdır. Asa ile temsil edilmesi, tababet tahsilinin kısa sürede öğrenilmediği yaşanıp asa kullanılıncaya kadar hekimin öğrenmeye ve tecrübe edinmeye devam ettiğini belirtmek içindir. Diğer taraftan asa, iyilik tanrılarının sembolüdür. Yılan ise kötülük tanrılarının sembolüdür. İyilik ve kötülük tanrılarının sembolik olarak bir araya gelmesi bir çeşit yaşam tasviri anlamına gelmektedir." (Hancı, 2005).

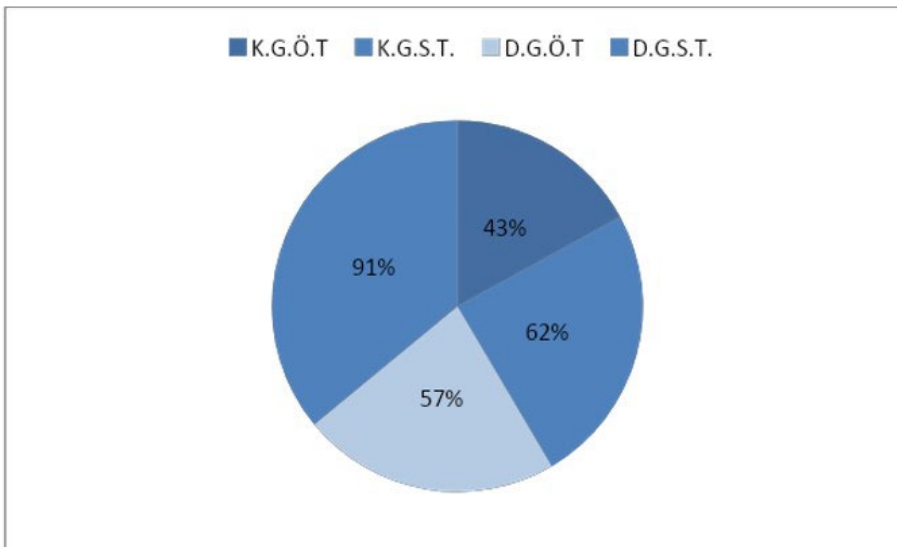
Son olarak İngiliz hemşire, anı yazarı ve müzisyen Jennifer Louise Worth'un (1935–2012), 1950'lerde Londra'nın yoksullukla boğuşan Doğu Yakası'nda çalışan bir hemşire ve ebe olarak yaptığı çalışmalarla ilgili olarak yazdığı kitaptan uyarlanan 1950'lerin sonunda bir grup ebe ve hemşirenin hikâyesini anlatan dönem draması "Call the Midwife" (Ebeyi Arayın) 4 ay boyunca haftada bir gün 20 dakika izletilmiştir. "Call the Midwife," o dönemde geçen ve oyuncuların muntazam bir İngilizce ile konuştuğu bir dizi olduğundan ve senaryo sakince ilerlerken orta seviyede İngilizce bilen kişiler oyuncuları rahatlıkla anlayabildiğinden mesleki dil edinimine faydalı olabilecek bir dizidir.

BULGU VE YORUMLAR

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında genel olarak ön testte (kontrol grubu %43, deney grubu %57) öğrencilerin alanlarıyla ilgili İngilizcedeki belirli ifade ve terimlerle ilgili bilgi eksikliğini ortaya çıkarırken deney grubunun (%91) son testte kontrol grubuna (%62) göre daha başarılı olduğunu göstermiştir.

Grafik 1

Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test-Son Test Ortalamaları



Araştırma verilerinden elde edilen bulgulara göre mesleki İngilizce dersinde bu uygulamanın yapılması ile öğrencilerin terminoloji ve kelime bilgisini geliştirdiği, akademik başarılarını ve ders motivasyonlarını artırdığı görülmüştür. İngilizce öğretiminde bu yöntemler sayesinde öğrenciler kelime, deyim ve terminoloji bilgisini geliştirdiğini görüyor. Ancak edebî metinlerin etkili bir şekilde kullanılabilmesi için öğretmenlerin metni öğrencilerle etkileşimli bir şekilde ele alması ve öğrencilerin katılımını teşvik etmesi önemlidir. Edebî metinler genellikle karmaşık dil yapıları ve özgün kelime kullanımları içerir, bu yüzden öğrencilerin bu konularda yetkin olması önemlidir. Öğrencilerin edebî metinlerle ilişkilerini güçlendirmek için tartışma, analiz ve yazma etkinliklerine yer verilmelidir. Ayrıca çeviri yöntemi tek başına yeterli değildir ve dengeli bir dil öğrenme programında kullanılmalıdır. Yabancı dizi de yaklaşık 15 sezon olduğundan zaman sorunu yaşanabilir. Daha geniş bir zamana yayarak izlemek verimli olabilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Edebî metinlerin (fıkra, biyografi, kısa öykü, mitolojik efsane), çeviri yönteminin ve yabancı film izlemenin diller arası karşılaştırmayı, kelime dağarcığını, terminoloji bilgisini, iletişim ve dil becerilerini geliştirdiği, bilgi çeşitliliği sağladığı ve yeni bir bakış açısı kazandırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada genel İngilizce ve mesleki İngilizce entegre edilerek öğretildiğinden öğrencilere dört dil becerisi de kazandırılmıştır. Edebî metinler, çeviri yöntemi ve yabancı film izlemek kültürel anlayışı derinleştirerek ve dilin gücünü vurgulayarak öğrencilere ilham vermiştir. Uygulamanın öğrencilerin kelime hazinelerinin gelişimine, mesleki İngilizce akademik başarılarına ve ders motivasyonlarına olumlu etkisi ve katkısı olduğu sonucuna ulaşılabilir. Öncelikle öğrencilere edebî metni anlamaları ve içeriğini kavramaları için zaman tanımalı ve kelimelerin ve cümlenin ötesine geçerek metnin temasını anlamalarını ve genellikle kültürel referanslar içeren edebî metinlerin geçtiği dönemin veya yazarın kültürel bağlamını araştırmaları ve anlamaları teşvik edilmelidir. Metnin bütünü anlamaya odaklanmaları ve anlamı aktarmak için uygun ifadeler seçmeleri sağlanmalıdır. Bu, çeviri sürecinde doğru bir anlayış sağlayacaktır. Yaptıkları çeviriler düzenli olarak değerlendirilmeli ve geri bildirim sağlanmalı, yanlış anlamaları veya çeviri hatalarını belirleyerek öğrencilere doğru yol gösterilmelidir. Edebî metinleri küçük gruplar hâlinde çevirmeleri için fırsatlar sunulmalıdır. Bu, iş birliği yapma becerilerini geliştirecek ve farklı bakış açılarını değerlendirmelerine yardımcı olacaktır. İlgili sektörlerde sıkça kullanılan terimlerin edebî metinlerdeki kullanımları incelenmelidir. Öğrencilere bu terimleri öğrenmeleri ve doğru bağlamlarda kullanmaları için fırsatlar verilmelidir. Öğrencilere edebî metinlerdeki figüratif dil, semboller ve metaforlar gibi dil bilgisi unsurlarını anlamaları ve yorumlamaları sağlanmalıdır. Bu, metnin derin anlamını kavramalarına yardımcı olacaktır. Öğrencilere farklı kültürler arasındaki dil ve ifade farklılıklarını inceleme fırsatı verilmelidir. Bu, öğrencilerin kültürel duyarlılıklarını artırabilir ve iletişim becerilerini güçlendirebilir. İyi bir mesleki İngilizce eğitimi; özellikle bilim, teknoloji, mühendislik ve tıp gibi alanlarda bu terminolojiyi anlamayı ve doğru bir şekilde iletmeyi sağlar. Uluslararası projelerde çalışanlar için İngilizce, ortaklarla ve ekip üyeleriyle etkili bir şekilde iş birliği yapmayı kolaylaştırır. Sonuç olarak mesleki İngilizce öğretimi, günümüz küresel iş dünyasında başarılı olmak için kritik bir gerekliliktir. Bu beceriler, iş başarısını artırırken bireylerin kariyerlerinde daha fazla fırsat elde etmelerine yardımcı olur. Böylece öğrenciler mesleki dil becerilerini geliştirerek gelecekte dünyanın herhangi bir yerinde çalışma fırsatı bulabilirler. İyi bir mesleki yabancı dil eğitimi sadece bireyin hayatına değil, içinde yaşadığı topluma da katkı sağlar ve yeni fırsat kapıları açar. Öğretmenlerin ders planlamada ya da değerlendirmede yararlanabileceği bu uygulama; dil öğrenme ve öğretme metodolojilerinin çeşitlenmesine, daha etkili öğrenme stratejilerinin geliştirilmesine, mesleki yabancı dil ders materyalleri ve programlarının tasarlanmasına, hazırlanmasına ve geliştirilmesine ışık tutarak literatüre katkı sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Abdalrahman, K. K. (2022). Teaching and learning vocabulary through short stories. *Canadian Journal of Language and Literature Studies*, 2(2), 7-15.
- Bahremand, A. (2015). The concept of translation in different teaching approaches and methods. *Journal of Social Sciences and Humanities Research*, 3(01), 6-10.
- Dagilienė, I. (2012). Translation as a learning method in English language teaching. *Studies About Languages*, 21, 124-129.
- Hancı İ. H. (2005). Yılan hikâyesi. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 8, 6-10.
- Hayati, A. M., Mohammadi, M. (2009). Task-based instruction vs. translation method in teaching vocabulary: The case of Iranian-secondary school students. *Iranian Journal of Language Studies*, 3(2).
- Harmer, J. (1993). *The practice of English language teaching*. Longman Group UK Limited.
- Kaplan, M. (1993). *Kültür ve dil*. Dergâh Yayınları.
- Khan, M. S. R., Alasmari, A. M. (2018). Literary texts in the EFL classrooms: Applications, benefits and approaches. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 7(5), 167-179.
- Kırkgöz, Y. (2012). Incorporating short stories in English language classes. *Novitas Royal (Research on Youth and Language)*, 6(2), 110-125.
- Korkmaz, V. (2022). Tıbbi terminolojide Yunan mitolojisinin ayak izleri. *Eskisehir Med J*, 3(2), 246-253.
- Lightbown, P. M., Spada, N. (1999). *How languages are learned*. Oxford University Press.
- Machida, S. (2011). Translation in teaching a foreign (second) language: A methodological perspective. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(4), 740-746.
- Muliyah, P., Aminatun, D. (2020). Teaching English for specific purposes in vocational high school: Teachers' beliefs and practices. *Journal of English Teaching*, 6(2), 122-133.
- Nayernouri, T. (2010). Asclepius, caduceus, and simurgh as medical symbols Part I. *ArchIran Med*, 13(1), 61-68.
- Naznean, A. (2021). Deity, love, punishment, rage, and mythonyms from head to toes. (A brief history of some medical terms. *Revista Romana De Medicina De Laborator*, 29(3), 327-31.
- Rahmawati, N. M. (2020). The implementation of short story in enhancing student's vocabularies. *Wanastra: Jurnal Bahasa dan Sastra*, 12(2), 236-241.
- Thom, N. T. T. (2008). Using literary texts in language teaching. *VNU Journal of Science, Foreign Language*, 24, 120-126.
- Utami, T. D. C. (2018). Translation as a good method of English language teaching for today's generation. *Faculty of Letters Universitas Muhammadiyah Purwokerto*, 178.
- Widodo, H. P. (2016). Engaging students in literature circles: Vocational English reading programs. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25(2), 347-359.



Bu sayfa boş bırakılmıştır.

MESLEK LİSESİNDE DİL EDİNİMİ VE MESLEKİ YABANCI DİLİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK BİR UYGULAMA: “WORDSCREEN”



Selda GÖK, Muğla/Mustafa Kemal Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

ÖZET

Bu projede öğrencilerin mesleki alandaki dil becerilerini geliştirmek amacıyla teknoloji ve yazılım destekli bir çalışma yapılmıştır. Bu amaçla okulun en yoğun geçiş alanına büyük bir ekran yerleştirilerek ekranda öğrencilerin meslek alanlarıyla ilgili İngilizce kelimeleri gün içerisinde okulda buldukları süre zarfında öğrenmeleri sağlanmıştır. Projede söz konusu İngilizce kelimeler Türkçe anlamlarıyla görsel olarak da desteklenerek sunulmuştur. Proje hazırlanırken kelimelerin akış sürecinde Delphi, Html, Css, Javascript ve Json yazılım dilleri kullanılmıştır. Bu projenin ana hedefi; öğrencilerin, öğretmenlerin ve diğer okul çalışanlarının ihtiyaç duyacakları mesleki İngilizce kelimeleri farklılık yaratarak öğrenmelerini amaçlamaktır. Ekranı yansıtılan kelimeler, her seferinde farklı olacak şekilde programlanıp belirli aralıklarla güncellenmektedir. Bu sayede her seferinde yeni kelimelerle karşılaşan öğrencilerin İngilizce kelime dağarcıklarının genişletilmesi hedeflenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Mesleki İngilizce, kelime bilgisi, kelime öğrenme.

GİRİŞ

Ülkemizde İngilizce dersleri genellikle dil bilgisi ağırlıktadır ve yeterli pratik yapılmadığı için dil öğrenmek zordur (Yaman, 2018). Ayrıca dil öğrenimi birçok öğrenci için zor ve emek gerektiren bir süreçtir. Yabancı dil öğrenimi herkes için önemlidir, gerek eğitim hayatında gerekse eğitim hayatından sonra bireysel imkânlarla insanlar dil öğrenmeye çalışmaktadır (Yaman, 2018). Öğrencilerin dil öğrenimi genellikle sadece okul atmosferi içerisinde gerçekleştiğinden ve pratik yapma fırsatları çoğu zaman bulunmadığından bu süreç sıkıcı bir hâle gelmektedir. İngilizce öğretiminin temel sorunlarından biri öğretmenlerin müfredata bağlı kalmak durumunda olmaları nedeniyle tam kapasite ders işleyememeleridir. Ayrıca öğrenciye görelilik ilkesinin tam olarak uygulanması ve öğretmen merkezli bir eğitimin temelde olmasıdır (Yaman, 2018). Öğrencileri bu durumdan bir nebze olsun kurtarmak, dil öğrenimini keyifli bir hâle getirmek ve ayrıca dil öğrenme sürecini günlük hayatın bir parçası hâline getirmek amacıyla uygulanan projede öğrencilerin mesleki eğitimlerinin yanında meslek hayatında ihtiyaç duyacakları İngilizce kelimeleri okul içerisinde etkileşimli ve kolayca öğrenmelerini sağlamak amacıyla yazılım ve teknoloji destekli bir uygulama yapılmıştır. Çalışma; okulun en yoğun geçiş alanına büyük bir ekran yerleştirilerek mesleki İngilizce kelimeler Türkçe anlamlarıyla ekrana yansıtılarak teneffüslerde, ders aralarında koridordan geçen öğrencilerin her seferinde yeni bir İngilizce kelime öğrenmelerini sağlamayı amaçlamaktadır. Bu projeye meslek lisesi öğrencilerinin mesleki alanlarına dair kelime dağarcıklarının gelişmesi hedeflenmiştir. Meslek liselerinde İngilizce kelime öğrenmek, öğrencilerin meslekleriyle ilgili uluslararası kaynaklara erişmelerine kolaylık sağlayacağından öğrencilerin mesleklerinde uzmanlaşmalarına ve daha iyi bir kariyer yapmalarına imkân sağlamaktadır. Ayrıca öğrencilerin yaşadığı yerin turizm bölgesi olmasından dolayı burada yaşayan yerleşik yabancılarla öğrenciler, meslek hayatlarında çok fazla iletişim hâlinde olacaklarından bu uygulamanın dil gelişimine katkıda bulunacağı düşünülmüştür. Mesleki İngilizce bilgisine sahip olan öğrenciler, müşterilere daha etkili

bir şekilde hizmet verebileceklerdir. Bunun yanında mesleki İngilizce kelime öğrenmek, günümüz küreselleşmiş dünyasında iş fırsatlarını artırmak, uluslararası şirketlerde kariyer yapmak, iş birliği ve iletişim becerilerini geliştirmek için önemlidir. Ayrıca teknik terminolojiyi öğrenmek, mesleki alanda daha başarılı olmaya olanak sağlamaktadır. Mesleki İngilizce bilen bir kişi, uluslararası iş fırsatlarından yararlanabilir, iş seyahatleri ve toplantıları daha etkili bir şekilde yönetebilir ve daha fazla insanla iletişim kurabilir. Bu nedenle mesleki İngilizce öğrenmek, iş hayatında başarılı olmak için önemli bir beceridir. Ekranı yansıyan alanlarıyla ilgili İngilizce kelimeler, her seferinde farklı olacak şekilde programlanıp anket sonuçları da göz önüne alınarak haftada bir güncellenmektedir. Böylece her seferinde öğrencilerin yeni bir kelime öğrenmesi sağlanmış olacaktır. Projede modern teknolojik araç ve yazılımlar kullanılmıştır. İngilizce kelimelerin Türkçe karşılıklarının görsel olarak sunulmasıyla öğrenme süreci daha etkileşimli ve eğlenceli hâle getirilmiştir. Bu proje, dil öğrenme alanına yenilikçi bir yaklaşım sunmakta ve insanların günlük yaşamlarında kolayca erişebilecekleri bir öğrenme ortamı sağlamaktadır. Ayrıca projenin toplumun dil becerilerini artırıcı bir etkisi olacağı düşünülmektedir. Projede kullanılan programa öğrenciler de istedikleri kelime ya da kelime gruplarını ekleme olanağına sahiptir. Ayrıca bu proje, öğrencilerin kelimeleri eğlenceli ve interaktif bir şekilde öğrenmelerini sağlayacak şekilde tasarlanmıştır. Bunun yanı sıra meslek liselerinde İngilizce kelime dağarcığının geliştirilmesinin, öğrencilerin teknolojik gelişmeleri takip etmesine ve yeniliklerden haberdar olmasına yardımcı olacağı düşünülmüştür. İngilizce, teknoloji dünyasında en yaygın kullanılan dil olduğundan öğrencilerin bu alandaki gelişmeleri daha iyi anlamalarına fırsat sunmaktadır.

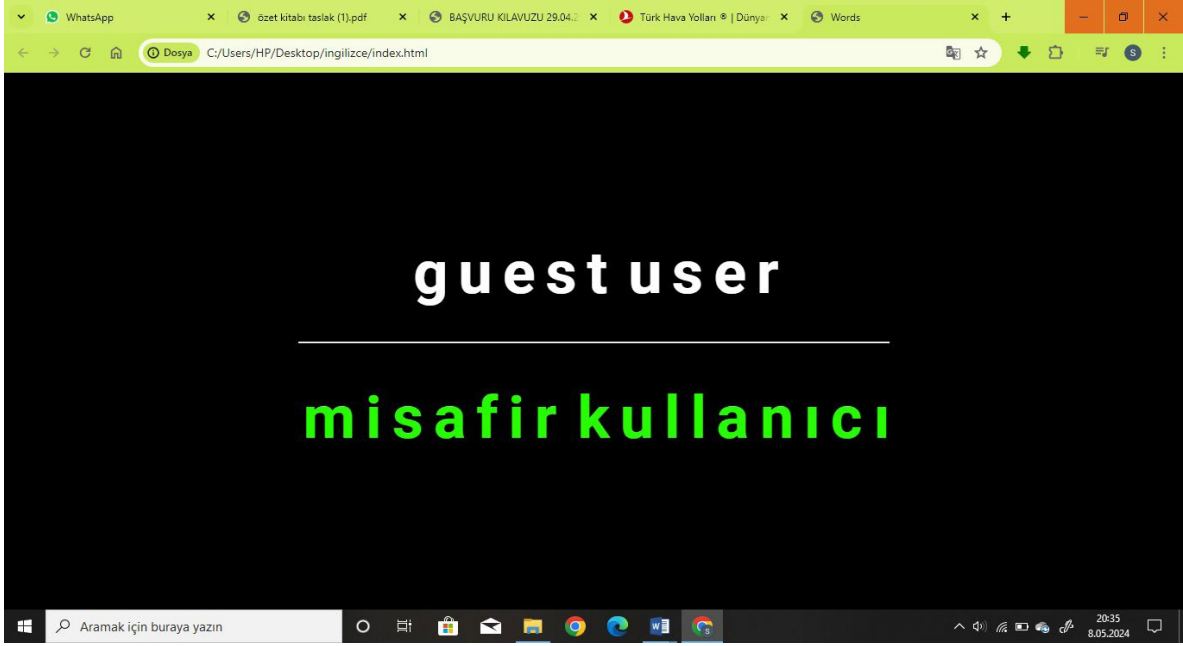
YÖNTEM

Proje her yaş grubundan tüm okul öğrencilerine hitap etmektedir. Proje mesleki ve teknik Anadolu lisesinde tüm alanlara ve sınıf seviyelerine uyacak şekilde planlanmıştır. Projede araştırma yöntemlerinden nicel araştırma kullanılmış, veri toplama tekniklerinden ise anket tekniğinden yararlanılmıştır. Anket 15-18 yaş aralığındaki öğrencilere uygulanmış ve en yoğun katılımın 17 yaş grubunda olduğu gözlenmiştir. Ankete katılan öğrenci sayısı 107'dir. Anket bir hafta boyunca öğrencilerin cevaplama için aktif tutulmuştur. Proje kapsamında öğrencilerin bu kelimeleri arkadaşlarıyla günlük sohbetlerinde dile getirdikleri, "Bu kelime şu anlama geliyormuş." şeklinde birbirlerine geri bildirimde buldukları gözlenmiştir. Proje, dil öğrenimini teşvik etmek ve dil becerilerini geliştirmek için Delphi programlama dili ile görsel bir araç olarak tasarlanmıştır. Ekran; yüksek çözünürlüklü, dikkat çekici ve aynı zamanda sade bir tasarıma sahip olup çeşitli görsel efektlerle desteklenmiştir. Bu sayede kelimelerin ön plana çıkması sağlanmıştır. Hazırlanan programın her bilgisayarda kolaylıkla çalıştırılabilmesi için tarayıcılar (browsers) dikkate alınmıştır. Yaklaşık her bilgisayarda da tarayıcı bulunmaktadır bu sebeple HTML, CSS, JavaScript ile bir web sayfası oluşturulmuştur. Web sayfasına yansıtılan İngilizce kelimeleri düzenli değiştirebilmek için dosyalara day_1.js, day_2.js gibi isimler verilmiştir. Bu şekilde de her gün farklı kelimeler web sayfasına yansıtılmış olacaktır.

İlk olarak projenin tasarımı ile ilgili kelimelerin ekranda duruşu, renkleri, Türkçe ve İngilizce karşılıklarının konumu planlanmıştır. Şekil 1'de kelimelerin ekrana yansıyan görüntüsü aktarılmıştır.

Şekil 1

Ekranda Kelimelerin Türkçe ve İngilizce Anlamlarının Görüntüsü



Projenin kodu HTML programı ile oluşturulmuştur. Proje kodunun içeriği Şekil 2'de verilmiştir.

Şekil 2

Projenin HTML Kodu ile Yazılmış Hâli

```

view-source:file:///C:/Users/HP/Desktop/ingilizce/index.html
Satar kaydır
1 <!DOCTYPE html>
2 <html lang="en">
3 <head>
4   <meta charset="UTF-8">
5   <meta http-equiv="X-UA-Compatible" content="IE=edge">
6   <meta name="viewport" content="width=device-width, initial-scale=1.0">
7   <title>Words</title>
8 </head>
9 <body onclick="openFullscreen()">
10   <div class="show-web-site">
11     <div class="charter-logo">
12       <ul class="anim charters">
13       </ul>
14       <ul class="anim charters2">
15       </ul>
16     </div>
17   </div>
18   <link href="https://fonts.googleapis.com/css2?family=Mechiya:Pop+One&display=swap" rel="stylesheet">
19   <script type="text/javascript" src="start.js"></script>
20   <!-- Logo Animate-->
21   <style>
22     .charter-logo .anim li {
23       transform: scale(1);
24       margin: 6px;
25       font-size: 70px;
26       font-weight: 600;
27       color: white;
28       animation-name: animli;
29       animation-duration: 0.5s;
30       opacity: 1;
31     }
32     @keyframes animli {
33       from {opacity: 0}
34       to {opacity: 1}
35     }
36     .charter-logo .charters2 {
37       margin-top: 40px !important;
38       border-top: 2px solid #eee;
39       padding-top: 40px !important;
40     }
  
```

CSS programı ile kod yapısına şekiller verilmiştir. Kod yapısındaki bu şekiller aşağıdaki Şekil 3 ve Şekil 4'te gösterilmiştir.

Şekil 3

CSS Programı ile Kod Yapısına Verilen Şekiller

```

21 <style>
22   .charter-logo .anim li {
23     transform: scale(1);
24     margin: 6px;
25     font-size: 70px;
26     font-weight: 600;
27     color: white;
28     animation-name: animli;
29     animation-duration: 0.5s;
30     opacity:1;
31   }
32   @keyframes animli{
33     from {opacity:0};
34     to {opacity:1}
35   }
36   .charter-logo .charters2 {
37     margin-top: 40px !important;
38     border-top: 2px solid #eee;
39     padding-top: 40px !important;
40   }
41   .charter-logo .charters2 li {
42     color: #27ff00;
43   }
44
45   .charter-logo {
46     position: fixed;
47     left: 0;
48     top: 0;
49     width: 100%;
50     height: 100%;
51     background: black;
52     display: flex;
53     justify-content: center;
54     align-items: center;
55     flex-flow: column;
56     transition:all 0.5s;
57     opacity:1;
58     cursor:none;
59   }
60   .charter-logo.ready{
61     opacity:0;

```

Şekil 4

CSS Programı ile Kod Yapısına Verilen Şekiller

```

59   }
60   .charter-logo.ready{
61     opacity:0;
62   }
63
64   .charter-logo .anim {
65     position:relative;
66     z-index:3;
67     list-style-type: none;
68     display: flex;
69     color: #fff;
70     padding: 0;
71     width: 0px;
72     margin: 0;
73     transition: all 0.1s;
74     max-width:100vw;
75     height:101px;
76     user-select: none;
77   }
78   .flex-wrap{
79     flex-wrap: wrap;
80   }
81 </style>
82 <!--Body Animate-->
83 <style>
84   @import url('font/MochiyPopPOne-Regular.ttf');
85
86   *{
87     -webkit-box-sizing: border-box;
88     -moz-box-sizing: border-box;
89     box-sizing: border-box;
90   }
91   body{
92     background: #000;
93     font-family: 'Roboto', sans-serif;
94   }
95 </style>
96 </body>
97 </html>

```


JavaScript kullanılarak projedeki kelimelerin Slider şeklinde animasyonlu olarak değişmesini sağlayan kod yazılmıştır. Aşağıda Şekil 5'te de JavaScript ile hazırlanmış İngilizce kelimeleri içeren dosyanın görüntüsü verilmiştir.

Şekil 5

JavaScript Dosyasının Bir Kısımının Ekran Görüntüsü

```
let words=[],
    sleepTime=5000;
let newscript = document.createElement("script");
newscript.src = "words/all.js"
document.head.appendChild(newscript);







let dayIndex=(new Date).getDay();
let newscript2 = document.createElement("script");
newscript2.src = "words/day_"+dayIndex+".js"
document.head.appendChild(newscript2);

let nowIndex=0;
let charterIntervar=undefined;
const startAnimate=(text,selector,text2,selector2)=>{
    if(text==text2)
        selector=selector2;
    clearInterval(charterIntervar);
    let charters=text.split("");
    let charterIndex=0;
    charterIntervar=setInterval(function(){
        let node = document.createElement("LI");
        var textnode = document.createTextNode(charters[ charterIndex]);
        node.appendChild(textnode);
```

Sliderda görüntülenmesi istenen kelimeler, "words" klasöründeki "all.js" isimindeki JavaScript dosyasında saklanmakta ve buradan sırasıyla kelimeler alınıp ekrana yazdırılmaktadır. Günlük yayımlanacak kelimeler için de ayrı ayrı JavaScript dosyaları hazırlanmıştır. Day1, Day2, Day3, Day4, Day5 adındaki bu dosyalarla her gün ayrı bir kelime grubu ekranda listelenmektedir. Pazartesi, salı gibi yani gün gün farklı içeriklerin gözükmesi için de veriler tutulan klasörde yapısına uygun bir şekilde dosyalar şeklinde oluşturulmuştur. Bu klasörlerin yerleşimi de Şekil 6'da verilmiştir.

Şekil 6

Günlük Kelimelerin Saklandığı Klasörün Ekran Görüntüsü

 all.js	2.03.2022 22:00	JavaScript Dosyası	5 KB
 day_1.js	7.02.2022 11:20	JavaScript Dosyası	1 KB
 day_2.js	7.02.2022 11:20	JavaScript Dosyası	1 KB
 day_3.js	7.02.2022 11:20	JavaScript Dosyası	1 KB
 day_4.js	7.02.2022 11:20	JavaScript Dosyası	1 KB
 day_5.js	7.02.2022 11:20	JavaScript Dosyası	1 KB

Günlük olarak ekranda yayımlanacak mesleki İngilizce kelimelerin bulunduğu JavaScript dosyasının bir kısmını içeren ekran görüntüsü de Şekil 7'de verilmiştir.

Şekil 7

Günlük Yayınlanacak Mesleki İngilizce Kelimeleri İçeren JavaScript Dosyasının Ekran Görüntüsü

```
Array.prototype.push.apply(words, [
  {
    word1:"waterpipe",
    word2:"su borusu"
  },
  {
    word1:"socket",
    word2:"priz"
  },
  {
    word1:"pliers ",
    word2:"pense"
  },
  {
    word1:"drill",
    word2:"matkap"
  },
  {
    word1:"electric circut",
    word2:"elektrik devresi"
  },
],
```

Son olarak tüm altyapı hazırlandıktan sonra kelimelerin ekrana yansıtılması ve öğrencilerin kelimeleri ekranda görmesi sağlanmıştır. Şekil 8'de buna ait bir görüntü yer almaktadır.

Şekil 8

Öğrencilerin Kelime Ekranını İzlerken Çekilmiş Bir Görüntüsü



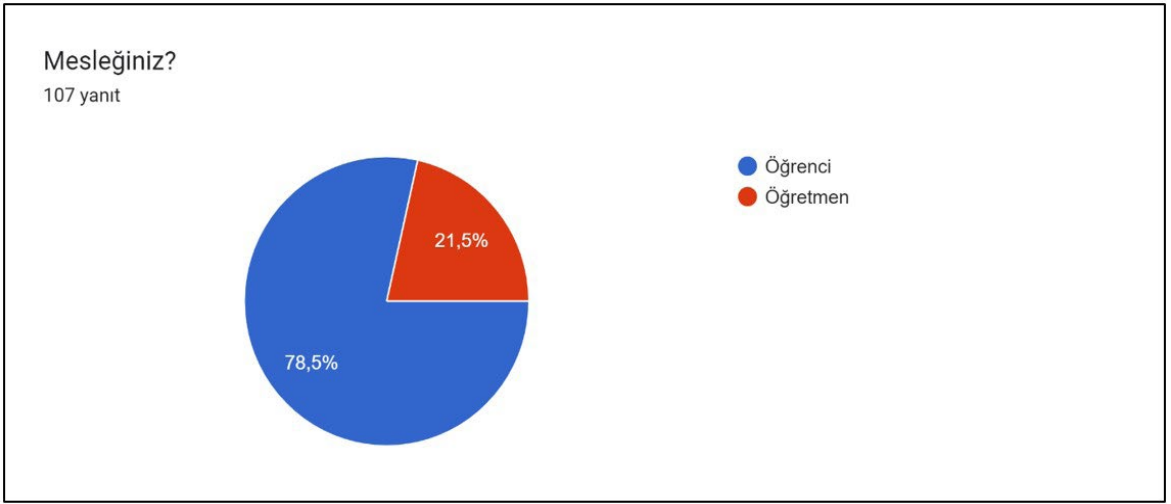
BULGU VE YORUMLAR

Proje sonunda projenin etkinliğini ve verimliliğini ölçmek amacıyla öğretmen ve öğrencileri kapsayan bir anket yapılmıştır. Böylece elde edilecek sonuçların nicel verilere dayanması amaçlanmıştır. Anket içerisinde katılımcılara “Mesleğiniz nedir?”, “İngilizce kelime öğrenme programını fark ettiniz mi?”, “Projenin faydalı olduğunu düşünüyor musunuz?”, “Projenin görsellerle desteklenmesini ister misiniz?”, “Herhangi bir kelime öğrendiniz mi?”, “Projenin kelime öğrenmenize katkı sağladığını düşünüyor musunuz?” gibi sorular sorulmuştur. Sorulara verilen cevaplar sırasıyla Şekil 9, Şekil 10, Şekil 11, Şekil 12, Şekil 13 ve Şekil 14’te daire grafiği ile yüzdelik olarak ifade edilmiştir.

Anketteki ilk soruda ankete katılan kişilerin öğrenci-öğretmen dağılımları incelenmiştir. Bu dağılım Şekil 9’daki gibi ortaya çıkmıştır.

Şekil 9

Ankete Katılan Öğretmen ve Öğrencilerin Yüzdelik Dağılımı

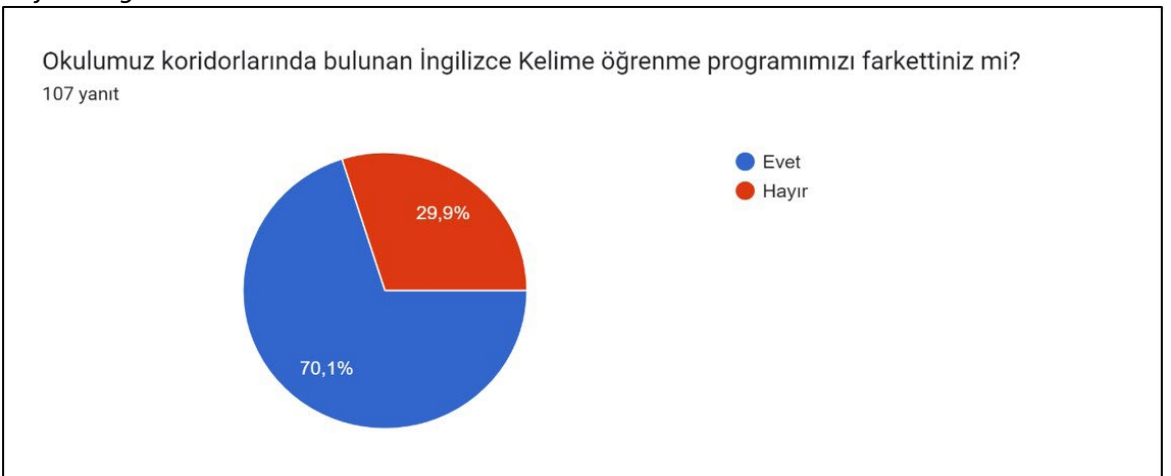


Ankette “Mesleğiniz nedir?” sorusuna 107 kişi cevap vermiş, bunların %21,5’inin öğretmen, ve %78,5’inin öğrenci olduğu görülmüştür.

Anketteki ikinci soruda ankete katılanlara İngilizce kelime programını fark edip etmedikleri sorulmuş ve bu soru ile ilgili cevapların yüzdelik dağılımı Şekil 10’da verilmiştir.

Şekil 10

Projenin Öğrenciler Üzerindeki Farkındalık Yüzdeleri

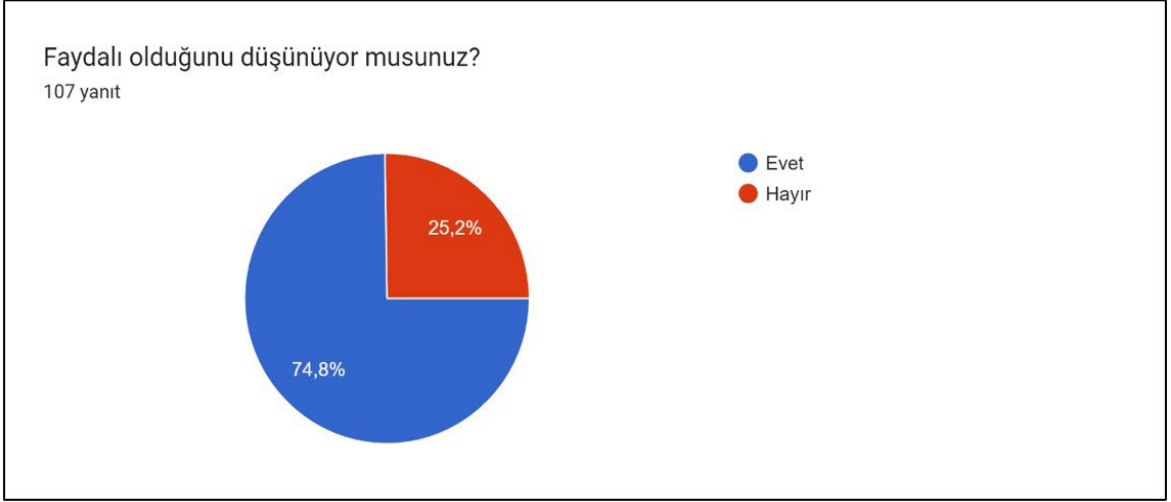


Ankette "Okulumuz koridorlarında bulunan İngilizce kelime öğrenme programımızı fark ettiniz mi?" sorusuna 107 kişi cevap vermiş, bunların %70,1'i evet, %29,9'u hayır cevabını vermiştir.

Anketteki üçüncü soruda projenin faydalı olup olmadığı üzerine bir soru sorulmuş ve verilen cevaplar Şekil 11'de yüzdeler olarak ifade edilmiştir.

Şekil 11

Projenin Faydası Üzerine Yapılan Anketin Sonuç Yüzdeleri

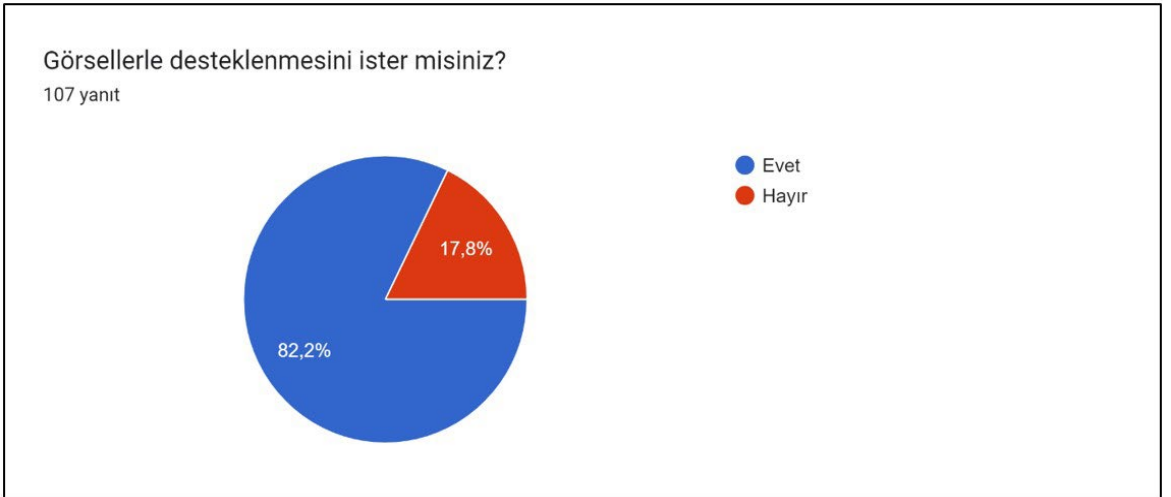


Ankette "Faydalı olduğunu düşünüyor musunuz?" sorusunu 107 kişi yanıtlamış, bunların %74,8'i evet, %25,2'si hayır cevabını vermiştir.

Anketteki dördüncü soruda "Projenin görsellerle desteklenmesini ister misiniz?" sorusuna verilen cevapların dağılımı Şekil 12'de ifade edilmiştir.

Şekil 12

Projenin Görselliği Üzerine Yapılan Anketin Sonuç Yüzdeleri



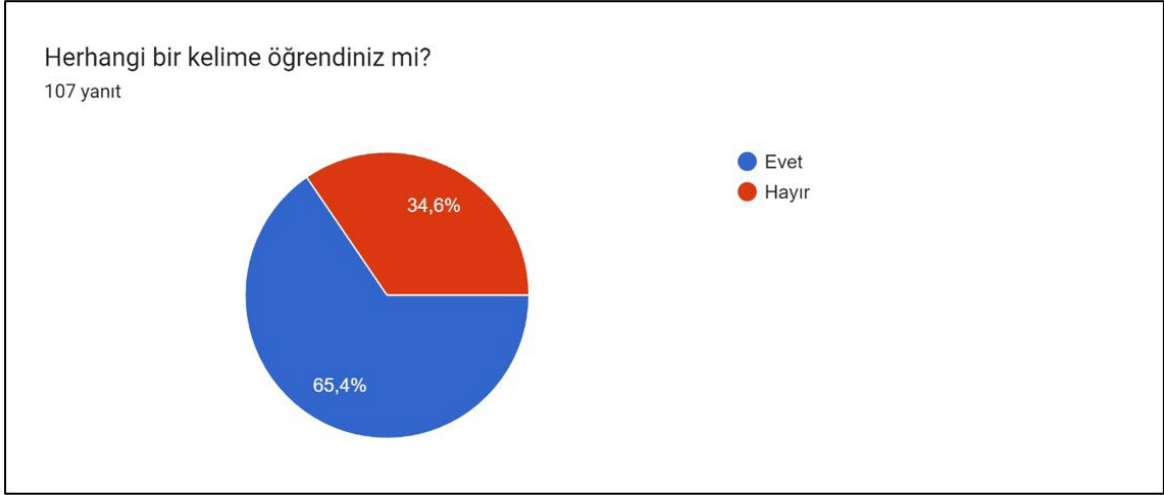
Ankette "Görsellerle desteklenmesini ister misiniz?" sorusuna 107 kişi cevap vermiş, bunların %82,2'si evet, %17,8'i hayır cevabını vermiştir.

Anketteki beşinci soruda projenin etkinliğini ölçme amaçlı sorulan "Herhangi bir kelime öğrendi-

niz mi?" sorusuna verilen cevapların dağılımı Şekil 13'te verilmiştir.

Şekil 13

Projenin Etkinliği Üzerine Yapılan Anketin Sonuç Yüzdeleri



Ankette "Herhangi bir kelime öğrendiniz mi?" sorusuna 107 kişi cevap vermiştir. Bunların %65,4'ü evet, %34,6'sı hayır cevabını vermiştir.

Anketteki son soruda projenin öğretmen ve öğrencilere kelime öğrenmede katkı sağlayıp sağlamadığına dair soru sorulmuş, bu soruya verilen cevaplar Şekil 14'te gösterilmiştir.

Şekil 14

Projenin Öğrencilerin Kelime Öğrenmesine Sağladığı Katkı Yüzdeleri



Ankette "Programımızın kelime öğrenmenize katkı sağladığını düşünüyor musunuz?" sorusuna 107 kişi cevap vermiştir. Bunların %72,9'u evet, %27,1'i hayır cevabını vermiştir.

Proje sonunda yapılan bu anket çalışmasında elde edilen veriler ışığında yapılan çalışmanın faydalı ve verimli olduğu anlaşılmaktadır. Sonuçlar, projenin öğretmen ve öğrenciler üzerinde olumlu etkiler gösterdiğini ortaya koymuştur.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Proje sonunda öğrencilere mesleki İngilizce kelime öğrenme konusunda farklı bir bakış açısı kazandırılmıştır. Projeye birlikte öğrencilerin İngilizce kelime ezberlerken edindikleri “kelime öğrenmek zor” ön yargısının kırılması sağlanmıştır. Projenin amaçlarından bir diğeri de gelişen teknolojinin dil öğrenimine katkı sunmasıdır. Bu bağlamda proje hazırlanırken okulun bilişim teknoloji bölümü öğrencilerinin de bilgi ve iş birliğinden faydalanılmış böylece ortak bir çalışma ortamı oluşturulmuştur. Hazırlanan kelime programıyla öğrencilerin keyif alarak kelime öğrenmelerine katkı sağlanmıştır. Bu programla öğrencilerin okul içerisinde buldukları süre zarfında kelime programı aracılığıyla ihtiyaç duyacakları mesleki kelimeleri öğrenmeleri için kendiliğinden bir ortam oluşturulmuştur. Dil öğrenilmesinde karşılaşılan güçlüklerden birisi de yaşadığımızda yabancı dile maruz kalmamamızdan dolayı dilin bize yabancı gelmesidir (Yaman, 2018). Bundan dolayı öğrencilerin gün içerisinde ekstra bir çaba sarf etmeden akan ekrandaki kelimeleri görerek gizil öğrenme gerçekleşmesi sağlanmıştır. Yapılan anketten elde edilen sonuçlar da bu durumu desteklemektedir. Proje ayrıca teknolojik ve dijital araçların da kullanımı ile zenginleşmiş olup birden fazla bölüm öğrencilerinin ortak bir çalışması hâline gelmiştir. Ayrıca proje ile sadece öğrencilerin değil, öğretmenlerin de mesleki kelime dağarcığının gelişmesi sağlanmıştır. Bu program görsel ve işitsel olarak geliştirilip her yönden daha zengin hâle getirilebilir. Öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda okudukları okul türüne göre program, kelimelerle desteklenebilir. İstedikleri konularda araştırma yapabilecek şekilde program düzenlenebilir. Diğer taraftan projede uygulanan yöntem ve teknikler farklı dersler için de zaman içerisinde diğer branş öğretmenleri (örneğin matematik, fizik, kimya vb.) tarafından geliştirilerek daha geniş bir alana yayılabilir.

KAYNAKÇA

Yaman, İ. (2018). Türkiye’de İngilizce öğrenmek: Zorluklar ve fırsatlar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (11), 161-175.



Bu sayfa boş bırakılmıştır.



ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

1. İngilizce Öğretiminde D-AOBM Temelli Ölçme Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri
2. Öğrencilerin Yazım Hatalarına Sağlanan Geri Bildirimlere Yönelik Duyusal Algılarının İncelenmesi
3. Biçimlendirici Değerlendirmenin Dil Eğitimindeki Pozitif Etkisi
4. İkinci Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Geçerli Ve Güvenilir Bir Dereceli Yazma Puanlaması Ölçeği Geliştirme
5. Uluslararası Yabancı Dil Sınavlarında Bütünleşik Beceri Ölçümü ve Türkçe Yeterlik Sınavı
6. Türkçe Eğitiminde e-Portfolyo Yöntemi
7. İlkokul Öğrencilerinin Kelime Bilgisi Düzeyleri ile Okuma Akıcılıkları Arasındaki İlişki

İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE D-AOBM TEMELLİ ÖLÇME DEĞERLENDİRME UYGULAMALARINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Dr. Davut ATIŞ, Eskişehir/Tepebaşı İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü
Dr. Ayşe ZAMBAK, Adana/Cemil Meriç Anadolu Lisesi
Dr. Umut Muharrem SALİHOĞLU, Bursa/Bursa Uludağ Üniversitesi
Doç. Dr. Erkan YÜCE, Aksaray/Aksaray Üniversitesi
Dr. Fatma AVCI, Eskişehir/Muttalip Özel Eğitim Anaokulu



ÖZET

Dil becerilerinin değerlendirilmesi, ikinci dil öğrenenlerin eğitim deneyimlerinde ve öğrenme çıktı- larında önemli bir rol oynamaktadır. Değerlendirme, öğretme öğrenme sürecinin ayrılmaz bir par- çasıdır. İngilizce dil becerilerinin değerlendirilmesi söz konusu olduğunda İngilizce öğretmenleri farklı zorluklarla karşı karşıya kalmaktadır. Bu çalışmanın amacı, İngilizce öğretmenlerinin D-AOBM temelli ölçme değerlendirme uygulamaları konusundaki görüşlerini inceleyerek öğrencilerin dil becerilerinin daha doğru ve etkili bir biçimde değerlendirilmesini sağlamaya yardımcı olmak ve aynı zamanda ölçme değerlendirme süreçlerini D-AOBM standartlarına bağlı olarak iyileştirmeye yönelik adımlar atılmasını sağlamaktır. Bu çalışma, İngilizce öğretiminde ölçme değerlendirme sürecinin kapsamlı ve detaylı bir şekilde anlaşılması için nitel araştırma desenlerinden biri olan du- rum çalışması olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin yedi bölgesinden amaçlı rastgele örnekleme yöntemiyle seçilen, farklı deneyim sürelerine ve eğitim ortamlarına sahip 50 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verileri araştırmacılar tarafından oluşturu- lan yazılı görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Elde edilen bulgular temalara ayrılarak kod, frekans ve yüzdeleri çıkarılmıştır. Araştırma sonuçları, İngilizce öğretmenlerinin genel olarak D-AOBM'yi ölçme değerlendirme süreçlerinde kullanmaya yöne- lik bilgi düzeylerinin temel düzeyde olduğunu ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları olduğunu göster- mektedir. Öğretmenler, D-AOBM'nin öğrencilerin dil becerilerini daha doğru ve etkili bir şekilde değerlendirmeye olanak tanıdığını düşünmektedir. Katılımcı öğretmenlerin kullandıkları ölçme araçları arasında yazılı ve uygulamalı sınavların yanı sıra proje görevleri, öz değerlendirme, port- folyo değerlendirme, akran değerlendirmesi, çevrim içi değerlendirme araçları ve eğitsel oyunlar aracılığıyla değerlendirmenin yer aldığı tespit edilmiştir. D-AOBM temelli ölçme değerlendirme uygulamalarına ilişkin karşılaşılan zorluklar arasında altyapı eksiklikleri, teknolojik imkânların ye- tersizliği ve sınıf kalabalıklığı gibi faktörler belirtilen güçlükler arasındadır. Ayrıca yapılan değişik- liklerin uzun vadeli ve aşamalı bir geçişle yapılmaması, öğretmenlere daha fazla eğitim ve hazırlık süreci tanınması gibi eksiklikler olduğu ifade edilmiştir. Araştırma sonuçlarına dayanarak öğret- menlere D-AOBM'ye dayalı ölçme değerlendirme uygulamalarını desteklemek için daha fazla eği- tim ve kaynak sağlanması, öğretmenler arasında bilgi ve deneyim paylaşımının teşvik edilmesi ve D-AOBM'nin okul sınavlarına entegrasyonunun kolaylaştırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Diller için Avrupa ortak başvuru metni, ölçme değerlendirme, dil becerileri, İngilizce öğretmenleri.

GİRİŞ

Dil becerilerinin değerlendirilmesi, ikinci dil öğrenenlerin eğitim deneyimlerinde ve öğrenme çıktılarında önemli bir rol oynamaktadır. Değerlendirme, öğretme öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır. Değerlendirme bir öğrencinin ilk taraması, yerleştirilmesi ya da bir dil kursunda ilerlemesi gibi hangi amaçla kullanılırsa kullanılsın her zaman öğrenme kanıtlarının toplanmasını, yorumlanmasını ve değerlendirilmesini içerir. Farklı ölçme ve değerlendirme araçlarıyla toplanan bu tür bilgiler; eğitimcilerin öğrenci ihtiyaçlarını belirlemelerine ve bu ihtiyaçları karşılamak için bir eylem planı yapmalarına olanak tanır, öğretim uygulamalarının etkinliği hakkında geri bildirim sağlar, öğretim ve müfredat tasarımına rehberlik eder ve sistem için hesap verebilirlik sağlar (Makwana, 2021). Dil eğitimcileri için değerlendirme, belki de en zorlayıcı ve titiz görevlerden biridir. İngilizce, diğer derslerden farklı olarak içerik temelli bir ders olmaktan çok bir beceri olduğundan İngilizce dil becerilerinin değerlendirilmesi farklı bir yaklaşım gerektirir. Bu sebeple ölçme değerlendirme sürecinde geçerliliği ve güvenilirliği arttırmak için ortak bir referans noktasına ihtiyaç duyulmaktadır.

D-AOBM, "Common European Framework of Reference for Languages"ın kısaltmasıdır ve alan yazınında Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM) olarak yer almaktadır. Bu eser, Avrupa Konseyi tarafından uzman dil bilimciler ve uygulayıcıların iş birliğiyle hazırlanan, dil yeterlilikleri için standart tanımlayıcılar sunan, dil öğretimi, öğrenimi ve değerlendirmesini standartlaştırmayı amaçlayan ve ilgililere konuyla ilgili çerçeve sunan bir kaynaktır. 2020 yılında "Diller için Ortak Avrupa Referans Çerçevesi: öğrenme, öğretme, değerlendirme - tamamlayıcı cilt." adıyla güncel bir versiyonu kullanıma sunulmuştur. D-AOBM Tamamlayıcı Cilt, dil öğretimini geliştirmek ve genişletmek amacıyla önceki versiyonlarından farklı olarak eylem odaklı yaklaşım, çok dilli ve çok kültürlü yeterlilik ve aracılık gibi yeni kavramlar ve tanımlayıcılar getirmiştir. Ayrıca D-AOBM Tamamlayıcı Cilt, standartlaştırılmış referans düzeyleri (A1,A2,B1,B2,C1 ve C2) ve çeşitli bağlam ve alanlardaki yetkinlikler hakkında açıklamalar sunmaktadır. Bu araç; özellikle dil eğitimcileri, öğrenciler, müfredat tasarımcıları ve politika yapıcılar için faydalı ve yol gösterici bir kaynak olarak tasarlanmıştır (Council of Europe, 2020). D-AOBM Tamamlayıcı Cilt; değerlendirme, dil öğretimi ve test geliştirme süreçlerinde önemli bir role sahiptir ve bu sebeple, ölçme ve değerlendirme süreçleriyle ilgili birtakım temel konulara yer verirken dil öğretimiyle ilgilenenlere de önemli bir kaynak teşkil etmektedir. D-AOBM, dil yeterliliğini değerlendirmede bir standart sağlayarak Avrupa'da öğrencilerin dil becerilerinin şeffaf ve karşılaştırılabilir bir şekilde belgelenmesine ve değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır (Savaşkan, 2023).

Türkiye'nin yabancı dil öğretim programlarında D-AOBM ortak referans seviyelerine ve temel ilkelere yer verilmektedir (MEB, 2018). Ancak öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programları yeterli düzeyde sunulamamıştır. Bu sebeple çoğu öğretmenin D-AOBM hakkında yeterli bilgi ve deneyimi olmadığı bilinmektedir. D-AOBM; öğretmenlerin dil öğretimi, sınavlar ve program tasarımı konusundaki görüşlerinde etkili olmuş ve MEB eğitim politikasını D-AOBM'ye uygun hâle getirmiştir. D-AOBM, çeşitli öğrenme durumlarında dil öğretimine rehberlik eden kapsamlı bir belge olarak düşünülmektedir. Ancak belgenin bazı bölümleri öğretmenler ve uygulayıcılar tarafından karmaşık bulunabilir ve tam anlamıyla kavramak için ek okumalar gerekebilir. Öğretmenler D-AOBM'yi doğru anlayamamaları ve kullanamamaları, sınıf içi öğretim ve ölçme değerlendirme uygulamalarını olumsuz yönde etkileyecektir (Ünlücan Tosun ve Glover, 2020).

Ülkemizdeki İngilizce öğretim süreci incelendiğinde MEB tarafından 2004 yılında geliştirilen ve 2005-2006 yılından itibaren uygulamaya konulan ilköğretim programlarında yapılandırıcılığın temel öğrenme öğretme yaklaşımı olarak benimsendiği ve ölçme değerlendirme faaliyetlerinin de bu çerçevede tasarlandığı görülmektedir. Test etkinliklerinin öğrenme ve öğretme süreçlerinin

den bağımsız olmadığına dikkat çekilen programda ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin teorik temelini asıl olarak CEFR'a (Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı) dayandığı belirtilmiş ve alternatif ve süreç odaklı değerlendirmeye vurgu yapılmıştır. Öğrencilere kendi gelişimlerini izleme fırsatı sunan öz değerlendirmenin de uygulanması gerektiğine özellikle dikkat çekilmiştir. Alternatif test tekniklerinin yanı sıra sözlü ve yazılı testler, ara sınavlar, ev ödevleri ve projeler kullanılarak öğrenci başarıları hakkında objektif sonuçlar sunmak amaçlanmıştır (MEB, 2004).

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 12.10.2023 tarihinde yazılı ve uygulamalı sınavların nasıl hazırlanacağını, uygulanacağını ve değerlendirileceğini düzenleyen bir yönerge yayımlamıştır. Yönergede dikkat çeken noktalardan biri de yabancı dil dersleriyle ilgili olmuştur. İlkokullarda öğrencilerin becerilerini geliştirmek için dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini ölçen araçlar kullanılacağı ve öğrencilerin yazılı anlatım yeteneklerinin öne çıkarılacağı ifade edilmiştir. Yabancı dil derslerinin sınavlarının yazılı ve dinleme ve konuşma becerilerini ölçen uygulama sınavı olmak üzere iki aşamada yapılması, köklü bir değişiklik olarak uygulamaya girmiştir (MEB, 2023). Yapılan bu değişiklikte dört temel beceri vurgusu; dinleme ve konuşma becerilerini ölçen uygulama sınavları, açık uçlu ve kısa cevaplı soruları içeren sınavların yapılması dil eğitiminde ölçme değerlendirme süreçlerini yeniden gözden geçirilmesini gerekli kılmaktadır. MEB tarafından İngilizce derslerinin ölçme değerlendirme süreçlerindeki yapılan değişiklik, İngilizce öğretmenlerine D-AOBM ilkelerini ulusal eğitim çerçevemize dâhil ederek D-AOBM'nin temel ilkeleri doğrultusunda dil becerilerini değerlendirirken öğrencilere daha etkili destek sağlama fırsatı sunmaktadır.

Shannon ve Saatcioglu (2018) ile Yüce ve Mirici'nin (2023) çalışmaları, D-AOBM'nin Türkiye'deki İngilizce eğitim müfredatında ve uygulamada bazı zorluklarla karşı karşıya olduğunu göstermektedir. Buna karşın North (2020), Fischer (2020) gibi çalışmalar D-AOBM'nin dil öğretimi ve değerlendirmesinde önemli bir rol oynadığını ve öğretmenlerin bu konuda bilgi ve becerilerini geliştirmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Kremmel vd. (2023) ise D-AOBM'nin dil sınavları üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğunu ve yeni değerlendirme görevleri ve formatları için potansiyel sunduğunu belirtmektedir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin D-AOBM'ye dair bilgi ve becerilerini geliştirmeleri için destekleyici programlara ve kaynaklara ihtiyaç duyduğunu göstermektedir.

Araştırmanın temel amacı, İngilizce öğretmenlerinin D-AOBM temelli ölçme değerlendirme uygulamaları konusundaki görüşlerini inceleyerek öğrencilerin dil becerilerinin daha doğru ve etkili bir biçimde değerlendirilmesini sağlamaya yardımcı olmak ve aynı zamanda ölçme değerlendirme süreçlerini D-AOBM standartlarına bağlı olarak iyileştirmeye yönelik adımlar atılmasını sağlamaktır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

İngilizce öğretmenlerinin D-AOBM'yi ölçme değerlendirme süreçlerinde kullanım düzeylerine görüşleri nelerdir?

İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretiminde kullanılan ölçme değerlendirme araçları ve yöntemleriyle ilgili görüşleri nelerdir?

- İngilizce öğretmenlerinin dört temel beceri alanının (dinleme, konuşma, okuma, yazma) D-AOBM temelli ölçme değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşleri nelerdir?
- İngilizce öğretmenlerinin D-AOBM temelli ölçme değerlendirme sürecinde yaşadıkları zorluklara ve bu zorlukların giderilmesi için önerilerine ilişkin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Bu çalışmada İngilizce öğretiminde ölçme değerlendirme sürecinin kapsamlı ve detaylı bir şekilde anlaşılması için nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Nitel araştırmaların, nicel araştırmalara kıyasla daha zengin ve betimleyici sonuçlar sunduğu ve bu sayede verilerin daha detaylı bir şekilde incelenmesine olanak sağladığı bilinmektedir (Merriam, 1998; Pilcher ve Cortazzi, 2023). Nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması, bu çalışmada tercih edilen yöntemdir. Durum çalışması, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu veya olayı derinlemesine inceleme imkânı sunar ve temel olarak “nasıl” ve “niçin” sorularına yanıt arar (Yıldırım, Şimşek, 2013). Bu çalışmada tek bir durumun incelenmesi ve o durumun içinde yer alan unsurların bir arada anlaşılması amacıyla tek durum çalışması deseni kullanılmıştır (Tanious, Onghena, 2021). Araştırma grubunun belirlenmesinde amaçlı rastgele örnekleme yöntemi kullanılmış; farklı hizmet sürelerine, kademelerine ve okul türlerine sahip katılımcılar ile çalışma yürütülmüştür. Nitel araştırmalarda en çok kullanılan örnekleme yöntemlerinden olan amaçlı rastgele örnekleme yöntemi, “Uygun ve faydalı bilgi sağlama olasılığı en yüksek olan katılımcıları seçmek için kullanılır.” (Kelly, 2010, s. 317; Nyimbili ve Nyimbili, 2024) ve sınırlı araştırma kaynaklarını etkili bir şekilde kullanacak vakaları belirlemenin ve seçmenin bir yoludur (Palinkas vd., 2015). Araştırmacının çalışma grubunu ise 2023-2024 eğitim öğretim yılında Türkiye’nin yedi farklı bölgesinde görev yapan, araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 50 öğretmen oluşturmaktadır. Tablo 1’de çalışma grubuna ait demografik bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	38	76
	Erkek	12	24
Yaş	21-25	8	16
	26-30	12	24
	31-35	12	24
	36-40	8	16
	41-45	5	10
	46-50	4	8
	50 ve üzeri	1	2
Kıdem	1-5 yıl	9	18
	6-10 yıl	7	14
	11-15 yıl	12	24
	16-20 yıl	7	14
	21-25 yıl	6	12
	26-30 yıl	6	12
	31 yıl ve üzeri	3	6
Ders Verdiği Sınıf Seviyesi	Ortaokul	29	58
	Lise	21	42
Eğitim Durumu	Lisans	47	44,8
	Yüksek Lisans	58	55,2

	Marmara	14	28
	İç Anadolu	14	28
	Akdeniz	12	24
Görev Yeri (Bölge)	Karadeniz	6	12
	Ege	2	4
	Doğu Anadolu	1	2
	Güneydoğu Anadolu	1	2

Araştırmanın çalışma grubu otuz sekiz kadın (%76), on iki erkek (%24) katılımcıdan oluşmaktadır. Katılımcıların yaş dağılımına bakıldığında en fazla katılımcının 31-35 yaş grubunda (%24) ve en az katılımcının 50 ve üzeri yaş grubunda (%2) olduğu görülmektedir. Katılımcılar ortalama on iki yıl kıdeme sahiptir. Katılımcıların %44,8'i lisans derecesine, %55,2'si ise yüksek lisans derecesine sahiptir. Araştırma grubunda yer alan öğretmenlerin ders verdiği sınıf seviyelerine göre dağılımı incelendiğinde ortaokul ve lise düzeylerinde ders veren öğretmen sayısının dengeli bir dağılıma sahip olduğunu söylemek olanaklıdır. Katılımcılar, Türkiye'nin farklı bölgelerinde görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 56'sı (n=28), Marmara ve İç Anadolu bölgelerinde görev yapmaktadır. Genel olarak araştırmaya katılan öğretmenler; Türkiye'nin farklı bölgelerinde görev yapan, çoğunluğu kadın ve lisans derecesine sahip 21-50 ve üzeri yaş gruplarından 11-15 yıllık kıdemdedir

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemleri kullanılarak veri toplama ve analiz süreçleri detaylandırılmıştır. Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanan ve 3 uzman görüşü alınarak şekillendirilen yazılı görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Yazılı görüşme formlarının nitel araştırmalarda kullanılması, katılımcıların yanıtlarını daha dikkatli ve düşünerek vermelerine olanak tanır. Bu yöntem, katılımcıların karmaşık veya hassas konular üzerinde daha derinlemesine düşünmelerini sağlar (Creswell, 2013). Ayrıca yazılı formlar, katılımcılara yanıtlarını kendi zamanlarında tamamlama esnekliği sunar. Bu da veri toplama sürecini daha erişilebilir hâle getirir (Bryman, 2016). Yazılı görüşme formları, standartlaştırılmış sorular sayesinde tutarlılığı artırır ve araştırmacı önyargısını azaltır (Patton, 2002). Bu yöntem, katılımcıların anonimlik hissini güçlendirerek daha dürüst ve açık yanıtlar vermelerini teşvik eder (Denscombe, 2010). Ayrıca yazılı formlar yanıtların kalıcı bir kaydını oluşturur, bu da analiz ve referans için faydalıdır (Silverman, 2013). Veri analizi aşamasında ise içerik analizi yöntemi kullanılarak veriler kodlanmış ve ana temalar belirlenmiştir. Bu yöntem, katılımcıların deneyimlerinin ve bakış açılarının derinlemesine anlaşılmasına olanak sağlamıştır (Creswell, 2013).

BULGU VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde İngilizce öğretmenlerinin D-AOBM temelli ölçme değerlendirme uygulamaları konusundaki görüşlerine ilişkin bulgulara ve bulguların yorumlarına yer verilmektedir. İngilizce öğretmenlerinin D-AOBM'ye ilişkin bilgi düzeyi ve D-AOBM'nin ölçme değerlendirme süreçlerinde kullanımına ilişkin elde edilen bulgular Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2*D-AOBM Bilgi Düzeyi ve D-AOBM'nin Ölçme Değerlendirme Süreçlerinde Kullanımı*

Kategori	Kod	(n)
D-AOBM Bilgi Düzeyi	D-AOBM hakkında bilgi sahibiyim ve aşınayım.	21
	D-AOBM'yi duydum ama tam olarak bilgi sahibi değilim.	19
	D-AOBM'yi daha önce duymadım.	10
D-AOBM'nin Ölçme Değerlendirme Süreçlerinde Kullanımı	D-AOBM'yi düzenli olarak ölçme değerlendirmede kullanıyorum.	21
	D-AOBM'yi zaman zaman ölçme değerlendirmede kullanıyorum.	20
	D-AOBM'yi ölçme değerlendirmede hiç kullanmıyorum.	9

Katılımcıların % 42'si D-AOBM hakkında bilgi sahibi olduklarını ve aşına olduklarını ifade etmiştir. Bunun yanı sıra D-AOBM'yi duyup yeterince bilgi sahibi olmadığını ifade eden katılımcılar da oldukça yüksek bir orana sahiptir (%38). Katılımcıların %20'si ise daha önce D-AOBM'yi duymadığını belirtmiştir. D-AOBM'nin ölçme değerlendirme süreçlerinde kullanımına ilişkin bulgular da bilgi düzeyindeki verilerle paralellik göstermektedir. 21 katılımcı D-AOBM'yi düzenli olarak kullandığını ifade ederken 20 katılımcı bazen kullandığını belirtmiştir. Dokuz katılımcı ise D-AOBM'yi hiç ölçme değerlendirme süreçlerinde hiç kullanmadığını ifade etmiştir.

D-AOBM'nin ölçme değerlendirme süreçlerine katkılarına ilişkin araştırma bulgularına Tablo 3'te yer verilmektedir.

Tablo 3*D-AOBM'nin Ölçme Değerlendirme Süreçlerine Katkıları*

Kategori	Kod	(n)
D-AOBM'nin Ölçme Değerlendirme Süreçlerine Katkıları	D-AOBM, öğrenci becerilerini daha kapsamlı ve doğru bir şekilde değerlendirmeye yardımcı oluyor.	27
	D-AOBM, öğrencilere daha objektif ve adil bir değerlendirme sunuyor.	22
	D-AOBM, öğrenme ve öğretme sürecini geliştirmeye yardımcı oluyor.	20
	D-AOBM, sunduğu ölçekler ve rubriklerle dört temel beceriyi ölçmeye olanak sağlıyor.	16

D-AOBM'nin ölçme değerlendirme süreçlerine katkılarına ilişkin öğretmen görüşler incelendiğinde D-AOBM'nin öğrencilerin dil becerilerini daha kapsamlı ve doğru bir biçimde değerlendirilmesi (n=27), D-AOBM'nin daha objektif ve adil bir değerlendirme sunması (n=22), öğrenme ve öğretme sürecinin geliştirilmesine yardımcı olması (n=20) ve sunduğu puanlama anahtarlarıyla dört temel beceriyi daha kolay ölçmeye olanak tanınması bu kategoride ulaşılan kodlar arasında yer almaktadır.

D-AOBM'nin ölçme değerlendirme süreçlerinde beceri odaklı kullanımına ilişkin bulgular Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4*D-AOBM'nin Ölçme Değerlendirme Süreçlerinde Beceri Odaklı Kullanımı*

Kategori	Kod	(n)
D-AOBM'nin Ölçme Değerlendirme Süreçlerinde Beceri Odaklı Kullanımı	D-AOBM öğrenci becerilerini ölçmede uygun bir çerçeve sunar.	23
	D-AOBM seviyeleri, öğrenci becerilerini net bir şekilde tanımlamak için kullanılabilir.	16
	D-AOBM, farklı beceri alanlarında öğrenci becerilerini karşılaştırmak için kullanılabilir.	14
	D-AOBM seviyeleri, öğrenci ilerlemesini izlemek için kullanılabilir.	11
	D-AOBM, öğretmenlere öğrencilerin dil becerilerini bireysel ihtiyaçlarına göre uyarlama imkânı sunar.	9

D-AOBM'nin ölçme değerlendirme süreçlerinde dört temel beceri odaklı kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde D-AOBM'nin öğrenci becerilerini ölçmede uygun bir çerçeve sunması (n=23), D-AOBM seviyelerinin öğrenci becerilerini net bir şekilde tanımlamak için kullanılabilmesi (n=16), D-AOBM'nin, farklı beceri alanlarında öğrenci becerilerini karşılaştırmak için kullanılabilmesi (n=14), öğrenci ilerlemesini izlemek için kullanılabilmesi (n=11) ve öğretmenlere öğrencilerin dil becerilerini bireysel ihtiyaçlarına göre uyarlama imkânı sunması (n=9) kodlarına ulaşıldığı görülmektedir.

İngilizce öğretiminde kullanılan D-AOBM temelli alternatif ölçme değerlendirme yöntem ve araçlarına ilişkin bulgulara Tablo 5'te yer verilmektedir.

Tablo 5*İngilizce Öğretiminde Kullanılan D-AOBM Temelli Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Araçları*

Kategori	Kod	(n)
İngilizce Öğretiminde Kullanılan D-AOBM Temelli Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Araçları	Proje	32
	Öz değerlendirme	26
	Portfolyo	23
	Akran değerlendirme	12
	Çevrim içi araçlar	10
	Eğitsel oyunlar	6

Katılımcı öğretmenlerin kullandıkları ölçme araçları arasında yazılı ve uygulamalı sınavların yanı sıra proje görevleri (n=32), öz değerlendirme (n=26), portfolyo değerlendirme (n=23), akran değerlendirmesi (n=12), çevrim içi değerlendirme araçları (n=10) ve eğitsel oyunlar (n=6) aracılığıyla değerlendirme olduğu anlaşılmaktadır.

D-AOBM'nin ölçme değerlendirme süreçlerinde kullanımında karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerilerine ilişkin bulgular Tablo 6'da sunulmaktadır.

Tablo 6

D-AOBM'nin Ölçme Değerlendirme Süreçlerinde Kullanımında Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri

Kategori	Kod	(n)
Karşılaşılan Güçlükler	D-AOBM'yi uygulaması zor ve zaman alıcı. İş yüküm artıyor.	18
	D-AOBM için gerekli kaynaklara ve desteğe ihtiyaç duyuyorum.	15
	D-AOBM ile ilgili yeterince bilgiye ve beceriye sahip değilim.	12
	D-AOBM'yi uygulamam için sınıf mevcutları uygun değil.	10
	D-AOBM'yi uygulamam için zümre ve uzman iş birliğine ihtiyacım var.	6
Çözüm Önerileri	D-AOBM'nin ölçme değerlendirme süreçlerinde kullanımı ile ilgili İngilizce öğretmenlerine yüz yüze ve çevrim içi uygulamalı eğitimler verilmeli.	28
	İngilizce Öğretim Programı gözden geçirilmeli ve D-AOBM'nin uygulanmasına daha elverişli hâle getirilmeli.	22
	D-AOBM'nin ölçme değerlendirme süreçlerinde kullanımı ile ilgili projeler geliştirilmeli.	14
	D-AOBM'nin ölçme değerlendirme süreçlerinde kullanımı ile ilgili okullardaki teknolojik altyapı geliştirilmeli.	5

D-AOBM temelli ölçme değerlendirme uygulamalarına ilişkin karşılaşılan zorluklar arasında uygulamanın zor ve zaman alıcı olması (n=18), gerekli kaynaklara ve desteğe ihtiyaç duyulması (n=15), yeterince bilgi ve beceriye sahip olunmaması (n=12), uygulama için sınıf mevcutlarının uygun olmaması (n=10) ve uygulama için zümre ve uzman iş birliğine ihtiyaç duyulması (n=6) yer almaktadır. Karşılaşılan güçlüklerle ilişkin çözüm önerileri ise D-AOBM'nin ölçme değerlendirme süreçlerinde kullanımı ile ilgili İngilizce öğretmenlerine yüz yüze ve çevrim içi uygulamalı eğitimler verilmesi (n=28), İngilizce Öğretim Programı gözden geçirilmesi ve D-AOBM'nin uygulanmasına daha elverişli hâle getirilmesi (n=22), D-AOBM'nin ölçme değerlendirme süreçlerinde kullanımı ile ilgili projeler geliştirilmesi (n=14), D-AOBM'nin ölçme değerlendirme süreçlerinde kullanımı ile ilgili okullarda teknolojik altyapı geliştirilmesi (n=5) ifade edilmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonuçları, İngilizce öğretmenlerinin genel olarak D-AOBM'yi ölçme değerlendirme süreçlerinde kullanmaya yönelik bilgi düzeylerinin temel düzeyde olduğunu, D-AOBM'nin dil becerilerini ölçme ve değerlendirmede etkili bir araç olduğuna inandıklarını göstermektedir. Bu sonuca paralel olarak Phoolaikao ve Sukying (2021) tarafından Tayland'daki öğretmen adaylarının D-AOBM hakkındaki algılarının incelenmesi amacıyla yürütülen çalışmada katılımcıların D-AOBM'nin sınıf pratiğine entegre etme konusunda olumlu görüşlere sahip olduğu bulunmuş ancak D-AOBM kavramının anlaşılmasında bazı eksiklikler olduğunu ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Kır ve Sülü (2014) tara-

findan yapılan çalışma sonuçları da katılımcıların %57,8'i her ne kadar Diller için Ortak Başvuru Metni'ni okumuş olsalar da çoğu katılımcının yabancı dil eğitiminde Avrupa Konseyi tarafından yürütülen çalışmaları takip etmediğini ifade etmiştir.

Bununla birlikte öğretmenlerin beceri temelli ölçme değerlendirme süreçlerinde D-AOBM'yi kullanma konusundaki deneyimleri ve öz güvenleri farklılık göstermektedir. Bu sebeple öğretmenlerin D-AOBM'nin ardındaki felsefeye ilişkin sınırlı bilgileri, eğitim yetkililerinin D-AOBM'ye ilişkin eğitimleri teşvik etmelerini gerektirmektedir. Böylece öğretmenler D-AOBM'nin öğretme, öğrenme ve değerlendirme üçlüsünü bu felsefenin ruhuna uygun bir şekilde günlük uygulamalarına entegre edebileceklerdir (Díez-Bedmar and Byram, 2019). Ayrıca öğretmenler, D-AOBM'nin öğrencilerin dil becerilerini daha doğru ve etkili bir şekilde değerlendirmeye olanak tanıdığını düşünmektedir. Bu bulgular, D-AOBM'nin uygulanmasının sadece bir yöntem veya araç olmadığını, aynı zamanda öğretmenlerin mesleki gelişimlerini de destekleyen bir süreç olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin D-AOBM'yi daha etkin kullanabilmeleri için gerekli altyapı ve eğitim olanaklarının sağlanması, dil öğretimi ve değerlendirme süreçlerinin iyileştirilmesine katkıda bulunabilir.

Demirel ve Fakazlı (2021), İngilizce ve Türkçe dil öğretimi kurs kitaplarını D-AOBM kriterlerine göre konuşma ve yazma becerileri açısından karşılaştırmıştır. Bu çalışma, her iki dilde de kurs kitaplarının D-AOBM'nin belirlediği "etkileşim" ve "üretim" becerileri açısından öğrenme çıktılarını aynı oranda yansıtmadığını ortaya koymuştur. Bu sonuç, mevcut çalışmada öğretmenlerin D-AOBM kullanımındaki öz güven eksikliği ve deneyim farklılıkları ile paralellik göstermektedir. Benzer şekilde Lankina ve Petc (2020)'in aracılık (mediation) becerisine odaklandığı çalışmada öğretmenlerin D-AOBM'yi kullanma konusundaki deneyimleri ve öz güvenlerinin farklılık gösterdiği bulguları mevcut çalışmayla benzer sonuçlara ulaşıldığını göstermektedir.

Tosuncuoğlu ve Peaci (2019) çalışmalarında Türkiye'deki İngilizce hazırlık programlarını D-AOBM çerçevesinde değerlendirmiştir. Bu çalışma, dil öğreniminin dinamik ve hayat boyu süren bir süreç olduğunu ve Türkiye'de İngilizce eğitim ve öğretiminin Avrupa Birliği uyum kriterlerine göre değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu da öğretmenlerin D-AOBM kullanımı konusunda daha fazla eğitime ihtiyaç duyduğunu destekleyen bir bulgudur.

Fischer (2020) ise araştırmasında üniversite düzeyinde D-AOBM'nin eylem odaklı ve görev tabanlı yaklaşımının dil öğretimi, öğrenimi ve değerlendirmesinde nasıl uygulanabileceğini incelemiştir. Bu çalışma, D-AOBM'nin öğrencileri "sosyal ajan" olarak hareket ettirecek şekilde değerlendirme süreçlerine nasıl entegre edilebileceği konusunda rehberlik sağlamaktadır. Mevcut çalışmanın amacı da İngilizce öğretmenlerinin D-AOBM'nin ölçme değerlendirme süreçlerinde kullanımı ile ilgili görüşlerini ortaya koyarak sürece katkı sağlamak olduğundan Fischer'in çalışmasıyla benzerlik gösterdiğini söylemek olanaklıdır.

Araştırma sonuçlarına göre D-AOBM temelli ölçme değerlendirme uygulamalarına ilişkin karşılaşılan zorluklar arasında altyapı eksiklikleri, teknolojik imkânların yetersizliği ve sınıf kalabalıklığı, uygulamanın zor ve zaman alıcı olması gibi etmenler öne çıkmaktadır. Benzer zorluklar Mohammed vd. (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ifade edilmiş; bunun yanı sıra öğretmenlerin İngilizce dil yeterlilik düzeyi, sınıf etkinliklerinin tasarlanması, öğrencilerin derse katılımı, kullanılan ders kitapları, öğretmenlerin iş yükü ve öğrencilerin yeterlilik düzeyi de diğer faktörler olarak çalışmada vurgulanmıştır. Araştırma bulguları, D-AOBM'nin dil öğretimi ve değerlendirmede etkili bir araç olarak kabul edildiğini ancak öğretmenlerin bu çerçeveyi etkin bir şekilde kullanabilmeleri için daha fazla destek ve eğitime ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadır.

Araştırma sonuçlarına dayanarak öğretmenlere D-AOBM'ye dayalı ölçme değerlendirme uygu-

lamalarını desteklemek için daha fazla eğitim ve kaynak sağlanması, öğretmenler arasında bilgi ve deneyim paylaşımının teşvik edilmesi ve D-AOBM'nin okul sınavlarına entegrasyonunun kolaylaştırılması önerilmektedir. Ayrıca D-AOBM'nin İngilizce dil becerilerinin ölçülmesindeki etkisi üzerine daha fazla araştırma yapılması ve farklı beceri alanları ve öğrenci grupları için nasıl uygulanabileceği üzerine daha fazla araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu önerilerin uygulanmasıyla birlikte öğrencilerin dil becerilerinin daha etkili bir şekilde değerlendirilmesi ve öğretmenlerin ölçme değerlendirme süreçlerinde daha etkin bir biçimde hareket etmeleri mümkün olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5th ed.). Oxford University Press.
- Council of Europe (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment-Companion Volume. *Council of Europe Publishing*. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2014). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Demirel, İ. F., Fakazli, Ö. (2021). A CEFR-based comparison of English and Turkish language teaching course books in terms of speaking and writing skills. *Journal of Theoretical Educational Science*, 14(2), 167-185.
- Denscombe, M. (2010). *The good research guide: For small-scale social research projects*. Open University Press.
- Díez-Bedmar, M. B., Byram, M. (2019). The current influence of the CEFR in secondary education: Teachers' perceptions. *Language, Culture and Curriculum*, 32(1), 1–15.
- Fischer, R. (2020). *Action-oriented and task-based approaches to language testing and assessment at the university level: The role of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*. In *The Routledge handbook of second language assessment* (pp. 223-237). Routledge.
- Kelly, S. E., Bourgeault, I., Dingwall, R. (2010). *Qualitative interviewing techniques and styles*. The SAGE handbook of qualitative methods in health research, 19, 307-326.
- Kır, E., Sülü, A. (2014). Language teachers' views on CEFR. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 1(5), 358-364.
- Kremmel, U., North, B., Piccardo, E. (2023). The CEFR Companion Volume and its potential for innovation in language testing. *Language Testing*, 40(1), 1-18.
- Lankina, O. Y., Pect, Y. V. (2020). Classroom-based assessment of group discussion: Challenges and opportunities. *CEFR Journal Research and Practice*, 3, 116-125.
- Makwana, V. (2021). The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR): Implications for Language Testing. *Journal of English Language Teaching*, 63(3), 10-14.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2004). *İlköğretim programları*. MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *İngilizce dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*.
<http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812411191321-%C4%B0NG%C4%B0L%C4%B0ZCE%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20Klas%C3%B6r%C3%BC.pdf>

- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. CA: Jossey-Bass.
- Mohammed, N. A., Raof, A. H. A., Yusof, M. A. M. (2021). Challenges in Implementing the CEFR in English language classrooms. *LSP International Journal*, 8(2), 115-128.
- Nyimbili, F., Nyimbili, L. (2024). Types of Purposive Sampling Techniques with Their Examples and Application in Qualitative Research Studies. *British Journal of Multidisciplinary and Advanced Studies*, 5(1), 90-99.
- North, B. (2020). *The CEFR and language education: A vision for the 21st century*. In *The Routledge handbook of second language assessment* (pp. 40-52). Routledge.
- Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and policy in mental health and mental health services research*, 42, 533-544.
- Phoolaikao, W., Sukying, A. (2021). *Insights into CEFR and its Implementation through the lens of preservice English teachers in Thailand* [Doctoral dissertation]. Mahasarakham University.
- Pilcher, N., Cortazzi, M. (2023). 'Qualitative' and 'quantitative' methods and approaches across subject fields: implications for research values, assumptions, and practices. *Quality & Quantity*, 1-31.
- Savaşkan, İ. (2023). *Setting the frame for language assessment*, in Savaşkan, İ., U.M. Salihoğlu (Eds), *The Handbook of Language Assessment*, Eğiten Kitap.
- Shannon, A. M., Saatcioglu, M. (2018). *EFL teachers' perceptions of self-assessment in the context of the CEFR: A case study in Turkey*. *International Journal of English Language Teaching and Research*, 6(2), 112-127.
- Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research: A practical handbook*. SAGE Publications.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. SAGE Publications.
- Tanius, R., Onghena, P. (2021). A systematic review of applied single-case research published between 2016 and 2018: Study designs, randomization, data aspects, and data analysis. *Behavior Research Methods*, 53, 1371-1384.
- Tosuncuoğlu, İ., Peaci, D. (2019). The Common European Framework Of Reference For Languages (Cefr) And English Preparatory Programs In Turkey. *Electronic Turkish Studies*, 14(1).
- Üner, B. T., Aşılıoğlu, B. İngilizce öğretiminde ölçme değerlendirme sürecine ilişkin öğretmen görüşleri. *EKEV Akademi Dergisi*, (89), 25-50.
- Ünlücan Tosun, F., Glover, P. (2020). How do school teachers in Turkey perceive and use the CEFR? *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 7(4), 1731-1739.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yüce, E., Mirici, İ. (2023). The implementation of CEFR-based self-assessment in secondary English language classrooms in Turkey: A case study. *Studies in Language Teaching*, 11(1), 142-157.



Bu sayfa boş bırakılmıştır.

ÖĞRENCİLERİN YAZIM HATALARINA SAĞLANAN GERİ BİLDİRİMLERE YÖNELİK DUYUŞSAL ALGILARININ İNCELENMESİ

Eda AKDENİZ, Adana/Dokuztekne Şehit Âdem Çoban Ortaokulu



ÖZET

Bu çalışmada orta seviyedeki beş İngilizce öğrencisinin öğretmenleri tarafından oluşturulan yazılı düzeltmelere karşı duyuşsal algı ve yansımaları araştırılmıştır. Ayrıca öğretmenin diller arası pedagojiden yararlanarak sağladığı düzeltmelerin kolaylaştırıcı etkileri araştırılmıştır. Veriler, eğitmen önerileri alan on öğrenci kompozisyonundan, ardından nitel görüşmelerden ve yönlendirilmiş görüşmelerden toplanmıştır. Eğitmen bu kompozisyonların beşine yalnızca İngilizce geri bildirim verirken diğer beşine hem İngilizce hem de Türkçe [öğretmenin ve öğrencilerin ana dili (L1)] ile girdi sağlamıştır. Veri analizi, bazı öğrencilerin eğitmenin Türkçe açıklamalarını takdir ettiğini, diğerlerinin ise öğretmenlerinden aldıkları yazılı İngilizce girdiden tam olarak yararlanmaya çalıştığını ortaya koymuştur. Bazı katılımcılar İngilizce düzeltmeleri ve bunların yazılarındaki yansımalarını takdir etmektedir. Yönlendirilmiş görüşmeler boyunca, bazı öğrenciler Türkçe geri bildirim meta geri bildirim sağlamada faydalı olacağını belirtmişlerdir. Sonuç olarak bu çalışma, bazı katılımcıların öğretmenlerinin kendilerini yazılı olarak düzeltirken L1'lerini kullanmalarını takdir edebileceklerini, dolayısıyla bu geri bildirimle duyuşsal açıdan olumlu etkileşime girebileceklerini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: *Yabancı dil değerlendirmesi, yazma becerisi öğretimi, diller arası pedagoji, yabancı dil öğretimi.*

GİRİŞ

Yazılı düzeltici geri bildirim, bir öğrencinin yazılı çalışmalarındaki hataları belirlemek ve düzeltmek amacıyla yapılan yorum ve önerilerdir (Amrhein, H. R.; Nassaji, H, 2010). Bu tür geri bildirim, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olurken aynı zamanda belirli dil hatalarının düzeltilmesine odaklanır. Ellis (2009), yazılı düzeltici geri bildirim dil öğreniminde nasıl etkili bir araç olduğunu ve öğretmenlerin bu süreci nasıl yönetebileceğini detaylandırmakta ve yazılı geribildirimlerin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır.

Yazılı düzeltici geri bildirim (YDGB) gerçek etkinliği konusunda onlarca yıldır anlaşmazlık olmasına rağmen dil öğretmenleri tarihsel olarak YDGB sağlamaktan sorumlu olmuşlardır. YDGB'nin ikinci dil (L2) yazma sınıflarındaki kullanışlılığı Truscott (1996)'un makalesinde sorgulanmıştır, ancak bir dizi çalışma (örneğin Chandler, 2004; Ferris, 1995) YDGB'nin eğitmenlerin yazma ile ilgili faaliyetlerine dâhil edilmesi için teorik, kavramsal ve ampirik destek sağlamaktadır. Bu durum, bazı araştırmaların (örneğin Bitchener ve Knoch, 2008; Bitchener vd., 2005; Ellis vd., 2008; Sheen, 2007), bulguları belirli geri bildirim tekniklerinin üstünlüğü konusunda belirsiz olsa da farklı YDGB türlerinin avantajlarını tanımlamaya odaklanmasına yol açmıştır.

YDGB'nin gerçek etkinliği konusunda onlarca yıldır anlaşmazlık olmasına rağmen dil öğretmenleri tarihsel olarak YDGB sağlamaktan sorumlu olmuşlardır. Literatür incelendiğinde yazı dilinde diller arası geçiş üzerine çok az çalışma olduğu ve var olanların da neredeyse tamamının akran girdisiyle sınırlı olduğu görülmektedir (örneğin Kim ve Chang, 2022; Saeli ve Rahmati, 2023; Sun ve Zhang, 2022). Bu Canagarajah (2011)'ın da dikkat çektiği bir husustur. Bununla birlikte öğrencilerin profesörlerinin

düzeltilme sağlarken kullandıkları diller arası tekniklere ilişkin duyuşsal bağılıkları çok daha az dikkate alınmıştır.

Nazari ve Karimpour (2023)'un çalışması, yabancı dil olarak İngilizce bağlamında diller arası iletişimin karmaşık dinamikleri hakkında yeni bakış açıları sunarken öğretmenlerin diller arası iletişimin kolaylaştırdığı YDGB uygulamaları ve öğrencilerinin bu uygulamalara verdikleri duygusal tepkileri tanımlamak için kullanılan bir terim olan duygusal katılımları hakkında EFL bağlamlarında henüz bir analiz yapılmamıştır. Aşağıdaki iki araştırma sorusunu ele almak için mevcut araştırma gözlemsel bir çabadır.

1. Diller arası pedagojik yaklaşıma dayanarak ana dili Türkçe olan bir İngilizce öğretmeni bu tür geri bildirimler verirken hangi YDGB uygulamalarını kullanmaktadır?
2. Öğretmenin diller arası pedagoji tekniklerini bir araç olarak kullanarak ana dili Türkçe olan beş öğrencinin öğretmen tarafından oluşturulan bu YDGB ile sahip oldukları duygusal katılım kalıpları nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Çalışmanın veri toplama sürecindeki veri toplama araçlarının çeşitliliğine dikkat edildiğinde karma araştırma yöntemine sahip olduğu görülmektedir. Süreç boyunca öğrenciler ile yürütülen yazı çalışmaları, değerlendirilen bu çalışmalar ile ilgili öğrencilerle yapılandırılmış görüşmeler, öğrencilerin yazı oluşturma süreçlerinin gözlemi, araştırmanın veri toplama araçlarının çeşitliliğini sergilemektedir. Türkiye'deki bir ortaokul bu araştırmanın sahası olmuştur. Dört ana İngilizce becerisi, okulun çeşitli yeterlik seviyelerinde sunduğu genel İngilizce derslerinin odak noktası hâline gelmiştir. Daha düşük yeterlikteki öğrencilerinin doğruluğunu artırmak için bu öğrencilerin yaptığı küçük sorunlara (dil bilgisi hataları gibi) daha fazla odaklanıldı. Orta-üst ve ileri seviyedeki öğrenciler için içerik, organizasyon, dil bilgisi, kelime seçimi ve mekanik gibi daha geniş bir yelpazede yorumlar sunuldu.

Katılımcılar

Becerileri orta-öncesi ile orta düzey arasında değişen beş İngilizce öğrencisi bu çalışma için veri sağlamıştır. Ortaokul öğrencilerinin seçilmesinin nedeni, İngilizce becerilerinin İngilizce YDGB'yi anlamalarına ve takdir etmelerine izin verirken İngilizce yeterliklerindeki potansiyel zorluklar nedeniyle Türkçe YDGB'den de kazanım elde etmelerini beklemeleridir. Sınıfın tüm öğrencileri davet edildiklerini belirttikten sonra, ebeveynlerinin reşit olmayan çocukları adına imzalayacakları onay belgeleri hazırlandı. Sonuç olarak beş sorumlu ebeveyn formları doldurdu ve veri toplama sürecine dâhil olmak için izin verdi. Türkçe, hem kurs öğretmenin hem de katılımcı öğrencilerin ana dili olarak listelenmiştir. Şekil 1 öğrenciler hakkında bazı arka plan bilgileri vermektedir. Her isim takma isimdir.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Bilgileri

	Toprak	Ela	Deniz	Ali	Yaşam
Cinsiyet	Kadın	Kadın	Erkek	Erkek	Kadın
Yaş	14	12	12	14	13
Sınıf	8. sınıf	6. sınıf	6. sınıf	8. sınıf	7. sınıf
Dil yeterliliği	Ön-orta	Orta seviye	Orta seviye	Ön-orta	Orta seviye

Araç

Çalışmanın sonunda yer alan “Ekler” bölümünde veri toplama sürecinin her iki aşamasında da öğrencilere sunulan tüm sorular listelenmiştir. Bu sürecin ilk aşaması olan nitel görüşmelere temel teşkil eden sorular öncelikle katılımcıların demografik şemalarını oluşturmaya yöneliktir ve literatür taraması bölümünde konuyla ilgili başka bir çalışmadan elde edilmiştir (Saali, H., Rahmati, P. ve Koltovskaia, S., 2023). Veri toplama sürecinin ikinci aşamasında katılımcı öğrencilerin duygusal algılarını ve düşüncelerini detaylandırmak amacıyla yazılarına aldıkları düzeltmelerle ilgili duygusal tepkilerini keşfetmek için yönlendirilmiş görüşmelerden yararlanılmıştır. Bu aşamada sorulan sorular ekte belirtilmiştir.

Veri Toplama

Bu araştırma için veri kaynaklarında üçgenleme yapılmıştır. Öğretmenin YDGB’si ile birlikte her biri ikişer kompozisyondan oluşan on öğrenci yazı örneği ilk veri kaynağına dâhil edilmiştir. Buna göre öğretmen beş öğrenciye iki tur YDGB vermiştir. Dönem boyunca öğrenciler en az iki kompozisyon ürettiler. “İdeal tatilinizi anlatınız.” bu çalışmada kullanılan yazma sorularından biriydi. İddialarınızı desteklemek için iki ya da üç nokta seçin.” ve “Hayatınızdaki ideal kişiyi tanımlayın.” Ardından görüşünüzü destekleyecek iki ya da üç kanıt sunun. Bu iki kompozisyon konusu iki geri bildirim türüne rastgele dağıtılmıştır: “İdeal tatilinizi anlatın” sadece İngilizce YDGB’ye ve “En sevdiğiniz kişiyi anlatın.” Türkçe ve İngilizce YDGB’ye maruz kalmıştır. Mevcut araştırmanın amacı dil bilgisi merkezli geri bildirim ya da YDGB olduğu için öğretmene bu YDGB’de gerektiğinde ya da ihtiyaç duyulduğunda Türkçe kullanma esnekliği tanınmıştır. Öğretmen ayrıca sadece dil bilgisi hatalarına yönelik geri bildirim vermeye yönlendirilmiştir. Kompozisyonların gönderilmesinden sonraki iki hafta içinde iki kompozisyon tamamlanmış ve üç gün sonra ders öğretmeni geri bildirimde bulunmuştur. Ders öğretmeni bu kâğıt denemelere YDGB’yi de eklemiştir ve denemelerin tamamı transkript edilmiştir. Öğrenci yazı örnekleri toplandıktan sonra yazılar aşağıdaki kategorilerde incelenmiştir: YDGB yöntemleri, hata türleri ve bu tür ve teknikler için Türkçe ve İngilizce YDGB düzeltmelerin sıklığı.

Ek A ve Ek B sırasıyla nitel görüşmelerden ve yönlendirilmiş görüşme (SR) alıştırmalarından elde edilen verileri sunmaktadır. Öğrenciler, öğretmenlerinin diller arası geri bildirim yöntemleri hakkında ne hissettiklerini ve buna duygusal olarak nasıl tepki verdiklerini araştırmak için beş gruba ayrılmıştır. Bu dersler, öğrencilerin sonraki kompozisyonlarını sunmalarından ve dil bilgisi konusunda eleştiri almalarından yaklaşık bir hafta sonra gerçekleşmiştir. Öğrencilerin sofistasyonunu artırmak için görüşmelerin tamamı ana dilleri olan Türkçe dilinde gerçekleştirilmiştir. Her öğrenci birinci yazarla bir oturum gerçekleştirmiş ve bu süre zarfında öğrencilerin YDGB’ye duygusal katılımları hakkında bilgi toplanmıştır. SR’lerin özel amacı, beş öğrencinin dil bilgisi hatalarına ilişkin İngilizce ve Türkçe YDGB’ye yönelik tutumlarını, tercihlerini ve görüşlerini tespit etmektir.

Veri Analizi

Her bir kompozisyon ders öğretmeni tarafından sağlanan düzeltmeler ile birlikte kâğıda dökülmüştür. Yazı örneklerinin toplanmasının ardından çeşitli alanlarda incelenmiştir. Bunlar, YDGB yöntemleri, hata türleri ve bu tür ve yöntemler için Türkçe ve İngilizce YDGB puanlarının sıklığı yazıların incelenmesi, ders öğretmenin 10 denemenin her birinde kapsamlı YDGB sağlayarak bulunan her dil bilgisi sorununu ele aldığını ortaya koymuştur. Nihai kodlama stiline göre üç farklı YDGB tekniği kullanılmıştır. Özellikle öğretmen öğrencilerin dil bilgisi hatalarına yönelik YDGB sağlamak için meta geri bildirim, doğrudan YDGB ve dolaylı YDGB kullanmıştır. Dolaylı YDGB, doğru biçimler verilmeksizin hataların tanımlanması (örneğin hataların altının çizilmesi) olarak tanımlanırken meta geri bildirim, hataların doğasına ilişkin bir açıklama olan “bilinç yükseltme” olarak ta-

nımlanmaktadır. Bu tanımlar Shintani ve Ellis'in (2013) makalesine dayanmaktadır. Denemelerde ayrıca üç farklı türde dil bilgisi hatası tespit edilmiştir. İngilizce artikkel sistemi, fiil zamanı sorunları ve özne fiil uyumu. Öğrencilerin öğretmenin YDGB uygulamalarına yönelik görüşleri, gerekçeleri ve tutumları da görüşmelerde incelenmiştir. Öğrencilere kolaylık sağlamak amacıyla görüşme ve mülakat verileri aynı oturumda ve ortalama beşer dakikalık sürelerle toplanmıştır. Bu verileri içeren bireysel bir elektronik cihazda yapılan kayıtların yazıya dökülmesi için bir hafta yetmiştir. Mülakat ve görüşmelerden elde edilen birincil kavramlar daha sonra transkripsiyonların açık kodlama süreci boyunca belgelenmiştir. Verilerdeki tekrar eden tema gruplamaları daha sonra bireysel kavramların karşılaştırılmasıyla bulunmuştur. Bu kategoriler öğrencilerin aldıkları iki YDGB biçimi olan İngilizce ve Türkçe YDGB ile duygusal bağlılıklarına dair içgörü sağlamıştır.

BULGU VE YORUMLAR

Öğretmenlerin Diller Arası Pedagojisi Kapsamında Yararlandıkları YDGB Uygulamaları

Eğitmen, 10 öğrenci yazı örneği üzerinde yaptığı çalışmaya göre her rapora aynı sayıda YDGB puanı vermiştir. Uzunluğu 144 kelime ($M = 144$) olan on kompozisyon kullanılmıştır. Yalnızca İngilizce yazılan YDGB denemeleri için toplam geri bildirim puanı 80 ($M = 16$) iken hem İngilizce hem de Türkçe yazılan YDGB denemeleri için toplam geri bildirim puanı 92'dir ($M = 19.4$). Dil bilgisi hatalarına odaklanan bu geri bildirim puanlarının tamamının eğitimci tarafından oluşturulduğu ve öğretmenin yazıda tespit edilen her sorunu düzelttiği bir kez daha vurgulanmalıdır. Yalnızca İngilizce düzeltmelerde büyük çoğunluğu doğrudan düzeltmeler oluşturmaktadır. Bu da öğretmenin hatayı vurguladığını ve hataların %91'i için doğru biçimi verdiğini göstermektedir. Ayrıca veriler, dolaylı yoldan sağlanan verilerin %32'ye ulaştığını gösterirken Türkçe ve İngilizce YDGB geri bildirim noktalarının %27'sinin meta geri bildirim sağlamaya ayrıldığını ortaya koymuştur. Türkçe ve İngilizce YDGB verilen kompozisyonlarda bulunan dil ötesi eğilimlere ilişkin istatistiksel verileri ayrıca sunulmaktadır. Bir yandan doğrudan ve dolaylı (yani altı çizili) YDGB'lerin tümü İngilizce olarak verilmiştir. Buna karşılık, ders öğretmeninden gelen meta geri bildirimlerin tamamı Türkçe olarak verilmiştir. Bu on denemedeki fiil zamanı, artikkel ve özne fiil uyumu hataları bu meta geri bildirim ile düzeltilmiştir.

Öğrencilerin YDGB (Yazılı Düzeltici Geri Bildirim) İlişkin Duyuşsal Algıları

Toprak ve Yaşam: Dil Bilgisi Hatalarında İngilizce Dilinde YDGB'yi Tercih Ediyorum

Katılımcı öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmeler neticesinde duygu ve düşüncelerini aktardıkları ifadeler alıntılar şeklinde paylaşılmaya devam edilmektedir. Araştırmancının ele aldığı iki temel sorudan biri YDGB'nin öğrencilere nasıl sunulduğu (Türkçe-İngilizce) ve bu sunum tercihinin öğrenciler tarafından nasıl karşılandığı ve duygularını anlama süreci görüşme sırasında belirli sorularla öğrenilmeye çalışıldı.

"... bazen anlamakta zorluk çeksem de İngilizceye maruz kalmam beni daha çok geliştiriyor..."

Farklı dil yeterliklerine sahip iki öğrenci olan Toprak ve Yaşam, yazılarındaki dil bilgisi hatalarının düzeltilmesi konusunda aynı noktada durmaktadır. Toprak, dil yeterliği daha düşük olmasına rağmen bunun farkında ve bunu bir dezavantaj olarak görmek yerine hedef dilin maruz kalınarak geliştirilebilecek bir olgu olduğunu kabul ediyor ve düzeltmeler yoluyla hedef dile, İngilizceye, maruz kalmak istediğini belirtiyor.

"... İngilizceyi tercih ediyorum çünkü daha düşündürücü ve benim için daha iyi olacağını düşünüyorum..."

Öte yandan orta düzeyde dil yeterliliğine sahip olan Yaşam, dil bilgisi hatalarını farklı bir bakış

açısı ve gerekçeyle İngilizce olarak sağlanan düzeltmeler aracılığıyla ele almayı tercih ediyor. Süreç içerisinde doğrudan yapılan düzeltmelerin eleştirel düşünme becerisine katkı sağlamayacağını, dolaylı düzeltmelerin ise yeterli olacağına inanmadığı için İngilizce olarak verilen meta geri bildirimlerin dil gelişimi için en ideali olduğunu düşünüyor. Bu sayede daha fazla düşünmeye teşvik edileceğini ve hedef dildeki dilsel gelişiminin de olumlu etkileneceğini söylüyor.

Ela, Ali ve Deniz: Doğrudan yapılan düzeltmelerde İngilizce, meta geri bildirimde Türkçeyi tercih ediyorum

Sürece dâhil olan beş öğrencinin çoğunluğu, yani üçü, yazılarında yaptıkları dil bilgisi hatalarına ilişkin aldıkları düzeltmelerin Türkçe, yani ana dillerinde olmasını tercih etmiştir. Her öğrenci bunun için belli gerekçeler öne sürmüştür. Ancak tüm bu tercihler ve gerekçeler analiz edildiğinde bu tercihlerin ortak bir temele dayandığı saptanmıştır: Anlaşılabilirlik.

“...Türkçenin ipucu ile verilmesi. Düşündürmeye yönelik sorular benim için daha kalıcı olabilir...”

Türkçeyi, yani ana dili tercih etme süreci özellikle öğretmen tarafından sağlanan meta geri bildirimler için geçerli görünmektedir. Bu anlaşılabilir ya da daha doğrusu öngörülebilir bir sonuçtur çünkü doğrudan ve dolaylı düzeltmelerden farklı olarak bu yöntem öğrencilere hatalarıyla ilgili ipuçları ya da sorular sunarak onları düşündürmeyi, bildiklerini hatırlamalarını ve hatalarının nedenlerini analiz etmelerini sağlamayı amaçlar. Ancak yabancı dilde düzeltme yoluyla bunu başarmak, özellikle de öğrencinin dil yeterliği çok ileri düzeyde değilse o kadar kolay ya da tercih edilebilir değildir.

“Türkçeyi tercih ediyorum çünkü ana dilim olduğu için daha iyi anlıyorum ve bu da dönütleri anlamamı kolaylaştırıyor. Eğer meta geri bildirimler İngilizce verilseydi, muhtemelen benim için anlaşılır olmazdı...”

Örneğin katılımcı öğrencilerden biri olan ve dil yeterliğini orta öncesi olarak tanımlayan Deniz, sağlanan meta geri bildirimlerin ana dilinde sunulmadığında süreci kendisi için zorlaştırdığını belirtiyor.

“...çünkü Türkçe daha kolay anlaşılıyor. İngilizce ister istemez anlamayı zorlaştırıyor; açıklamalarda hatırlamam gereken veya bilmediğim bazı kelimeler var, bu da tercih ettiğim bir şey değil”

Ali, Ela ve Deniz, çeşitli nedenlerle genel meta geri bildirimlerin Türkçe olarak verilmesini istediklerini ifade etmişlerdir. Bu öğrencilerin öğretmenlerinin YDGB tekniklerine ilişkin olumlu görüşleri, kendilerine verilen eleştirilerle olumlu bir duygusal bağ kurduklarını göstermektedir. Her ne kadar bu çalışmadaki öğrenciler alan yazınında belgelenen bazı algıları paylaşıyorlar da öğretmenlerinin dil ötesi uygulamalarının süzgecinden geçen YDGB’li öğrencilerin duygusal katılımlarının analizi, L2 öğrencilerinin öğretmenlerinin L1’lerini kullanmalarına verdikleri duygusal ve tutumsal tepkileri daha iyi anlamamızı sağlayabilir. Her şey göz önünde bulundurulduğunda bu araştırma, öğrencilerin pedagojik dil ötesi bakış açılarının genel olarak L2 sınıflarında ve özel olarak geri bildirim verme ve alma konusunda ne kadar karmaşık olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmanın sonuçlarının literatürdeki bazı eksiklikleri giderdiği düşünülmektedir. İlk olarak öğretmenlerin YDGB verirken kullandıkları dil ötesi teknikler üzerine yapılan araştırmalar, özellikle Türkçe, yabancı dil olarak İngilizce ortamlarında seyreklerdir. Bildiğimiz kadarıyla bu çalışma, öğretmenlerin geri bildirim uygulamalarında Türkçeyi nasıl kullandıklarını ve öğrencilerin bu tür etkinliklerle duygusal olarak nasıl ilişki kurduklarını araştıran ilk empirik girişimi temsil etmektedir. Pedagojik diller arası iletişimin teorik ve ampirik olarak gerekçelendirilmiş bir teknik olarak daha fazla ilgi görmesiyle birlikte, bu çalışma, ana dilleri olan Türkçede geri bildirim aldıklarında Türk öğrencilerinin YDGB’ye özgü duyuşsal algıları hakkında daha fazla fikir vermektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma, beş ortaokul öğrencisinin geri bildirimde duygusal katılımını araştırırken öğretmenlerinin diller arası pedagojik araçlarının etkilerini de keşfetmeyi amaçlamıştır. Çalışmanın iki araştırma sorusu, öğretmenin YDGB'sini içeren on öğrenci yazısı örneği, nitel görüşmeler ve SR'ler dâhil olmak üzere üçgenleştirilmiş kaynaklardan veri toplandıktan sonra yanıtlanmıştır. Toplanan öğrenci yazıları üzerinde yapılan incelemeye göre ders öğretmeni öğrencilere İngilizce olarak doğrudan ve dolaylı YDGB sağlamıştır. Bununla birlikte öğretmenin meta geri bildirimini sadece Türkçe olarak verilmiş, bunu da hem Türkçe hem de İngilizce olarak yaptığı on kompozisyondan beşinde YDGB sunmuştur. Nitel görüşme sırasında öğretmen, meta geri bildirim verirken Türkçenin hem kendisi hem de öğrencileri için önemini vurgulamış ve Türkçe geri bildirim vermeyi tercih ettiğini belirtmiştir. Ayrıca nitel görüşmelerin ve SR'lerin incelenmesi, beş öğrenci katılımcının YDGB'ye duygusal algıları ile ilgili önemli bilgiler sağlamıştır. Elde edilen veriler, Türkçe YDGB'ye farklı derecelerde tercih edildiğini göstermiştir. Başka bir deyişle iki öğrenci, kompozisyonlarında öğretmen tarafından oluşturulan YDGB aracılığıyla İngilizceye mümkün olduğunca fazla maruz kalmaya çalışsa da diğer üç öğrenci öğretmenin dil bilgisi hataları hakkında meta geri bildirim verirken Türkçe kullanmasına tercih etmiştir.

Her ne kadar burada yürütülen çalışma keşifsel nitelikte ve katılımcı sayısı az olsa da bu bulguların çeşitli eğitsel sonuçları vardır. Bu sonuçlar büyük ölçüde öğrencilerin farklı dil kökenlerinden geldiği ve öğretmenlerle öğrencilerin aynı L1'i paylaşmadığı durumlarda dil ötesi prosedürlerin sınırları nedeniyle bazı öğretim ortamlarına uygulanamayabilir. Yine de bu sonuçlar müfredat geliştiricilerine, öğretmen eğitimlerine ve dilsel açıdan daha homojen ortamlarda özellikle de yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde çalışan eğitimcilere yardımcı olabilir. Başlangıçta kurs öğretmeni, özellikle YDGB uygulamaları ile ilgili olarak dil okullarının önerdiği yalnızca İngilizce müfredat ve öğretim yöntemlerini kullandığını paylaşmıştır. Eğitimcinin geri bildirim uygulamalarında Türkçe kullanmanın yararlılığına ilişkin kişisel görüşleri ve katılımcı öğrencilerin çoğunun dil bilgisi hatalarına ilişkin Türkçe meta geri bildirimde olumlu duygusal katılımları bu ilkelere karşı çıkmıştır. Bu sonuçlara göre öğrenenlerin İngilizce dil bilgisi hatalarını anlamaları, L1 dilinde sağlanan meta geri bildirim ile geliştirilebilir. İkinci olarak L1 dışında bir dilde verilen geri bildirim, ikisi yazılı İngilizceye olan maruziyetlerini artırmayı amaçladığından, beş öğrenci katılımcının olumsuz bir duygusal katılımına neden olmuştur. Araştırmalar, geri bildirimde olumsuz tepki veren öğrencilerin geri bildirimini okumak, anlamak ve gelecekteki yazılarına uygulamak için gereken bilişsel ve zihinsel süreçleri kullanamayabileceğini göstermiştir (Han, 2017; Han ve Hyland, 2017; Saeli ve Cheng, 2019, 2021). Öğrencilerinin tutumları, değerleri ve algıları konusunda artan farkındalıkları nedeniyle eğitimciler geri bildirim verirken L1'lerini kullanmalıdır. Aksi takdirde öğrencilerin yorum tercihleri hakkında herhangi bir varsayımda bulunmak, geri bildirim uygulamalarına (bu örnekte, öğretmen tarafından oluşturulan geri bildirimlerde L1 kullanmak) başarılı öğrenci katılımı için tehlikeli olabilir. Öğretmenlerin dil ötesi uygulamaları ile öğrencilerin geri bildirimde katılımının iç içe geçmesinden ilham alınarak daha sonraki çalışmalarda L1 Türkçe olan öğrencilerinin YDGB ile başlangıçta sahip oldukları duygusal algılarının daha sonraki bilişsel ve davranışsal etkileşimlerini etkileyip etkilemeyeceğini ve sonuçta daha iyi yazmaya yol açıp açmayacağını araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Amrhein, H. R., Nassaji, H. (2010). Written corrective feedback: What do students and teachers think is right and why? *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 13(2), 95-127.
- Bitchenner, J., Knoch, U. (2008). The value of a focused approach to written corrective feedback. *ELT*

Journal, 63(3), 204-211.

Bitchener, J., Young, S., Cameron, D. (2005). The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing. *Journal of Second Language Writing*, 14(3), 191-205.

Canagarajah, S. (2011). *Codemeshing in academic writing: Identifying teachable strategies of translanguaging*.

Chandler, J. (2004). A response to Truscott. *Journal of Second Language Writing*, 13(4), 345-348.

Ellis, R., Sheen, Y., Murakami, M., Takashima, H. (2008). The effects of focused and unfocused written corrective feedback in an English as a foreign language context. *System*, 36, 353-371.

Ellis, R. (2009). Corrective Feedback and Teacher Development. *L2 Journal*, 1(1), 3-18.

Ellis, R. (2010). Epilogue: A framework for investigating oral and written corrective feedback. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), 335-349.

Ferris, D. R. (1995). Student reactions to teacher response in multiple-draft composition classrooms. *TESOL Quarterly*, 29(1), 33-53.

Han, Y. (2017). Mediating and being mediated: Learner beliefs and learner engagement with written corrective feedback. *System*, 69, 133-142.

Han, Y., Hyland, F. (2015). Exploring learner engagement with written corrective feedback in a Chinese tertiary EFL classroom. *Journal of Second Language Writing*, 30, 31-44.

Kim, S., Chang, C. H. (2022). Japanese L2 learners' translanguaging practice in written peer feedback. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*.

Saeli, H., Cheng, A. (2021). Peer feedback, learners' engagement, and L2 writing development: The case of a test-preparation class. *TESL-EJ*, 25(2).

Saeli, H., Rahmati, P., Koltovskaia, S. (2023). Teachers' translanguaging practices in providing written corrective feedback: An exploratory study of learners' affective engagement with feedback, *Feedback Research in Second Language*, 1, Pages 129-148.

Sheen, Y. (2007). The effect of focused written feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles. *TESOL Quarterly*, 41, 255-284.

Sun, P. P., Zhang, L. J. (2022). *Effects of translanguaging in online peer feedback on Chinese university English-as-a-foreign-language students' writing performance*.

Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46(2), 327-369.

ÇALIŞMA EKLERİ

1. Ek A (Yapılandırılmış Görüşme Soruları)

Öğretmeninizden aldığınız geri bildirim hoşunuza gitti mi? Geri bildirimini neden beğen(e)mediğinizi tartışın.

2. Ek B (Öğrenciler için Mülakat Soruları)

Lütfen adınızı, yaşınızı, cinsiyetinizi, bölümünüzü ve İngilizce öğrenme deneyimlerinizi belirtin.

Sizce etkili geri bildirim uygulamaları nelerdir?

Yazınızın hangi alanlarında geri bildirim almak istiyorsunuz?

Dil bilgisi sorunlarınız hakkında geri bildirim almayı mı tercih edersiniz?

Ne kadar geri bildirim idealdir?

Hangi geri bildirim yöntemlerini tercih ediyorsunuz?

Öğretmeninizin dil bilgisi sorunlarınız hakkında sadece İngilizce geri bildirim vermesini mi istiyorsunuz?

3. Değişkenlerin Açılımı

YDGB: Öğrencilerin dil bilgisi hataları hakkında sağlanan geri bildirim

Öğretmen YDGB: Öğretmenler tarafından sağlanan dil bilgisi merkezli yorum

Doğrudan YDGB: Hataların doğrudan bildirilmesi ve doğru formların sağlanması

(Shintani ve Ellis, 2013)

Dolaylı YDGB: Doğru formlar sağlanmadan hataların doğrudan bildirilmesi

(Shintani, Ellis, 2013)

Meta geri bildirim: Dil bilgisi hatalarının doğası üzerine yorum (Shintani, Ellis, 2013)

Translanguaging: Çok dilli dil kullanıcılarının "diller arasında mekik dilleri, repertuarlarını oluşturan farklı dilleri bir bütün olarak ele alarak entegre sistem" (Canagarajah, 2011, s. 401)

Geri bildirim ile duyuşsal etkileşim: Öğrenenlerin geribildirime tepki olarak ilk duyguları ve tutumları (Ellis, 2010).

BİÇİMLENDİRİCİ DEĞERLENDİRMENİN DİL EĞİTİMİNDEKİ POZİTİF ETKİSİ



Hasan KAHRAMAN, Hatay/Necmi Asfuroğlu Anadolu Lisesi

ÖZET

Dil öğreniminin ölçülmesi ve değerlendirilmesi, öğrencilerin yeni bir dil öğrenme sürecindeki yeterliliklerini, ilerlemelerini ve başarılarını değerlendirmeyi amaçlayan dil eğitiminin hayati bileşenleridir. Etkili ölçme ve değerlendirme stratejileri; eğitimcilerin öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini anlamalarına, öğretim sürecini bireysel ihtiyaçlara göre düzenlemelerine ve öğrenme sonuçlarını iyileştirmek için geri bildirim sağlamalarına yardımcı olur. Standartlaştırılmış testler, portfolyolar, kısa sınavlar, final sınav gözlemleri gibi ölçüm yapmanın birkaç yolu vardır. Ayrıca dil öğrenimini büyük ölçüde etkileyen biçimlendirici değerlendirme ve özetleyici değerlendirme süreçleri de bulunmaktadır. Afitska (2014), özetleyici değerlendirmenin genellikle yalnızca öğrencilerin başarılarını veya performansını ölçmeyi amaçladığını, biçimlendirici değerlendirmenin ise hem öğretmenler hem de öğrenciler için faydalı olabileceğini öne sürmektedir. Dahası, biçimlendirici değerlendirme yöntemlerinin öğretmenlerin, öğrencilerinin gelişimi hakkında kararlar almasına olanak tanıyabilir ve daha sonra neyin öğretileceğini ve materyalin nasıl öğretileceğini belirlemelerine yardımcı olabilir. Alvarez ve diğerleri (2014) çalışmalarında biçimlendirici değerlendirmenin, özellikle İngilizce öğrenenler gibi belirli zorluklarla karşılaşan öğrenciler için öğretme ve öğrenmeyi geliştirme potansiyeline sahip olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda bu çalışma 17, 11. sınıf dil bölümü öğrencisi ve 2 öğretmenin katılımıyla yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak biçimlendirici değerlendirmenin Türk yabancı dil öğrencilerinin dil öğrenimi üzerindeki olumlu etkilerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır.

Anahtar Kelimeler: Biçimlendirici değerlendirme, ölçme ve değerlendirme, dil öğretimi.

GİRİŞ

Ölçme ve değerlendirme, eğitim öğretim süreçlerinin hedefe ulaşıp ulaşılmadığı konusunda eğitimcilerin en önemli yol göstericisidir. Bu sayede eğitimci öğretim süreçlerini gözden geçirir, gerekli düzenlemeleri yapar ve hedefe ulaşmak için gerekli uygulamaları gerçekleştirir. Metin (2010), çalışmasında geleneksel olarak yapılan ölçme ve değerlendirmede öğrencinin belli bir öğrenme ünitesindeki davranışların hangilerini gerçekleştirdiğini ortaya çıkarmak suretiyle öğrencileri başarılı ya da başarısız olarak sınıflandırmanın yeterli olacağını ifade etmiştir. Sadece başarılı ve başarısız olarak sınıflandırma amaçlı yapılan bir değerlendirmenin öğretim süreçlerine ne kadar yararlı olabileceği tartışma konusudur. Bu türde yapılan ölçme diğer bütün branşlarda olduğu gibi dil eğitiminde de öğrencide isteksizlik, dil eğitimine karşı olumsuz tutum geliştirme, başarısızlık hissi gibi bazı olumsuzluklara sebep olabiliyor. Bu ölçme ve değerlendirme yöntemi 2000'li yılların başlarından itibaren eksiklik ve olumsuzlukların farkına varılmasıyla değişmeye başlamıştır. Bununla ilgili Karadağ ve diğerleri (2008), 2005-2006 öğretim yılından itibaren ülkemizde öğrenciyi sınıf içinde sürekli pasif tutan, öğretmeni dinlemekten başka bir öğrenme biçimi sunamayan, öğrenme yöntemleri bir kenara bırakılarak ve öğrenciyi merkeze alarak, öğrencinin düzeyine uygun öğrenme yöntem teknikleriyle araştırmaya ve isteyerek öğrenmeye olanak sağlayan yapılandırmacı

öğrenme yaklaşımı benimsenmiştir. Bu da ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yansımıştır. Bu süreçte biçimlendirici ölçme ve değerlendirme yöntemleri ön plana çıkmıştır. Biçimlendirici değerlendirme, öğrencilere öğrenme durumları konusunda geri bildirim sağlama yönünde kullanıldığı gibi öğretmene öğrencinin öğrenme durumu ve atılacak bir sonraki adım hakkında da yol göstermektedir. Öğrenci aldığı geri bildirim ile hem yeterli hem de eksik yönlerini anlayıp ona göre çalışmalarını yönlendirebilirken öğretmen de öğrencilerin öğrenme durumlarına göre öğretime nasıl devam edeceğine karar vermektedir (Bell ve Bronwen, 2001; Brookhart, 2001). Özetleyici (sonuçsal) ölçme ve değerlendirmenin klasik değerlendirme yöntemi olan yılın belirli dönemlerinde bir not karşılığında yazılı sınav ile sınıflandırmaya yönelik değerlendirme yöntemi ile karşılaştırıldığında biçimlendirici ölçme ve değerlendirme yönteminin üstünlükleri birçok çalışmada ortaya koyulmuştur. Geri bildirim, portfolyo, akran değerlendirmesi, öz değerlendirme gibi yöntemler sonucu ortaya çıkabilecek çıktılar dil eğitimi ve diğer branşlarda olumlu tutumlar geliştirebilir. Özetleyici (sonuçsal) değerlendirme yöntemleri günümüze kadar yapılan çalışmalarda çoğunlukla olumsuz olarak görülürken biçimlendirici değerlendirme yöntemleri olumlu tepkiler almıştır. Bu kapsamda bu çalışma Türk, yabancı dil öğrencilerinde biçimlendirici ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanarak değerlendirmeyi sürece yayarak elde edilen kazanımları ortaya koyma ve bu yöntemin dil eğitimine olumlu etkisini gösterme amacıyla gerçekleştirilmiştir.

YÖNTEM

Biçimlendirici ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin dil eğitimine pozitif etkilerini incelemek ve bunları ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmaya bir devlet okulu olan ve Hatay'da yer alan Defne Necmi Asfuroğlu Anadolu Lisesi 11. sınıf dil bölümünde eğitimlerine devam eden 17 lise öğrencisi ve aynı okulda görev yapan 2 İngilizce öğretmeni katılmıştır. Araştırmacı öğretmen, Eylül 2023'te başlayan eğitim öğretim yılında katılımcı öğrencilerin yer aldığı Defne Necmi Asfuroğlu Anadolu Lisesi 11-H sınıfında öğretim sürecine başlamış ve dönem başından 1. yazılı sınavlar dönemine kadar haftalık quiz, ödev, konuşma etkinlikleri, akran değerlendirme ve ödev sonrası dönüt verme yöntemlerini kullanarak ölçme ve değerlendirme faaliyetlerini yürütmüştür. Haftada 16 ders saati boyunca İngilizce ve seçmeli yabancı dil derslerine girmiş ve öğrencilere bu süreçte not kaygılarının olmaması yönünde telkinlerde bulunmuştur. Haftalık olarak bireysel performans değerlendirme amaçlı öğrencilerin kendi performansı ile ilgili düşüncelerini sormuş ve öz değerlendirme yapmalarını istemiştir. Öğrencilerin gün geçtikçe derslere ilgilerinin yükseldiğini, ödev yapan öğrenci sayısının arttığını ve derse katılım düzeylerinin geliştiğini gözlemlemiştir. Kasım ayı başında başlayan yazılı sınav ile birlikte öğrencilerin not kaygısına düştüğü ve ders çalışmak istemedikleri gözlemlenmiştir. Kasım ayının başına kadar süren biçimlendirici ölçme ve değerlendirme yöntemleri uygulamasıyla ilgili araştırmacı; süreç sonunda öğrencilerin duygu, düşünce ve tercihlerini öğrenmek amacıyla çalışmacı yarı-yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanmıştır. Buna ek olarak öğretmenlerin biçimlendirici ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile ilgili algı, düşünce ve önerilerini öğrenme amaçlı 2 İngilizce öğretmeni ile de bu görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme soruları öğretmen ve öğrencilere ayrı ayrı uyarlanmıştır. Sorular katılımcılara yazılı şekilde gönderilmiş, onlardan sorulara ses kaydı ile cevap vermeleri istenmiştir. Ek soru sorması gerektiğinde araştırmacı sesli mesaj ile ek sorular sormuştur. Bütün cevaplar ses kaydı olarak saklanmış ve içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir.

BULGU VE YORUMLAR

Ölçme ve değerlendirme süreçleri konu olduğunda eğitimciler, araştırmacılar ve alandaki yetkin kişiler büyük oranda biçimlendirici değerlendirmenin özetleyici değerlendirmeyle kıyaslandığında eğitim süreçlerine daha fazla olumlu etkisinin olduğu konusunda ortak görüşlere sahip olduklarını ifade etmektedir. Örneğin Haugen (1999, s. 1), biçimlendirici değerlendirmenin iki önemli işlevi olduğunu ifade etmiştir. 1. si öğrencinin ders içeriğini ne kadar anladığına yardımcı olmak, 2. si kullanılan öğretim yöntemlerinin etkinliğinin anlaşılmasında bilgi sağlaması. Bu görüşe ek olarak Heritage (2010), çalışmasında biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin gelişimine kanıt oluşturduğunu ifade etmiştir. Bu çalışmada yürütülen eğitim esnasında gerçekleştirilen biçimlendirici ölçme ve değerlendirme faaliyetleri (ödev-dönüt, akran değerlendirmesi, konuşma aktiviteleri, quiz) de bu genel görüşün ne derece doğru olduğunu görme amacıyla öğrenci ve öğretmen görüşlerini alarak gerçekleştirilmiştir.

Öğrenci Görüşleri

Eylül ayının başında başlayıp 1. dönem 1. yazılı sınav tarihi olan kasım ayına kadar devam eden bu eğitim ölçme ve değerlendirme faaliyetleri sonucunda katılımcı öğrencilerin yarı-yapılandırılmış görüşmede 1. soru olan "Yazılı dönemine kadar dersimizde yapılan konuşma (speaking) etkinlikleri, haftalık quiz ve diğer değerlendirmeler hakkında ne düşünüyorsunuz?" sorusuna öğrencilerin neredeyse hepsi uygulamaları olumlu bulup kendilerini çok rahat ve öz güvenli hissetmelerine yardımcı olduğunu, dil öğrenimine katkı sunan uygulamalar olduğunu, yanlış yapma korkularının ortadan kalktığını söyledi. Öğrencilerin bu ve buna benzer cevapları gösteriyor ki yazılı sınavla değerlendirme, hatta bütün yazılıların bir haftaya sıkıştırılıp yazılı haftası adı altında değerlendirme tabi olmaktansa süreç değerlendirmesinin eğitim süreçlerine ve öğrenme ortamlarına pozitif bir etkisinin olacağı yönündedir. Görüşme sorularımızın 2. si "Bu değerlendirme yöntemi sende derse karşı ne gibi değişiklikler yarattı?" Öğrenciler bu soruda da biçimlendirici ölçme ve değerlendirme faaliyetlerini benimsediklerini gösteren "Ders katılımım arttı, kendimi rahat hissettim, hırslandım, düşündüğümü söylemekten çekinmiyorum." gibi cevaplar verdi. Bu yanıtlar farkında olmadan değerlendirilmenin ve bunu sürece yaymanın öğrenci üzerindeki olumlu etkisini gösteren bir diğer kanıt oluşturmuştur. Buna ek olarak bu soruya "Bu yöntemler beni gerdi, iyi yaptığımda iyi, kötü yaptığımda kötü hissettim." gibi cevaplar da verildi. Bu da hiçbir ölçme yönteminin tek başına kullanılmayacağını, aslında öğretim yöntem ve tekniklerinde olduğu gibi eklektik bir yöntemin bağlama göre işe koşulması gerektiğini gösterdi. 3. sorumuz olan "Bu yöntemler derse katılımını nasıl etkiledi?" sorusuna öğrencilerin %100'ü olumlu yanıtlar verdi. Öğrencilerin hepsi ders katılımlarının arttığını, başlarda çekinseler de sonradan İngilizce konuşmaya (yanlış yapsalar bile) alıştıklarını, arkadaşlarından artık çekinmediklerini çünkü arkadaşlarının da aynı sürece tabi olduğunu gördüklerini ve çekinmenin yersiz olduğunu fark ettiklerini söylediler. Özellikle bu soruya verilen yanıtlar biçimlendirici değerlendirme yöntemlerinin sadece dil eğitimi amacıyla değil, diğer branşlarda da kesinlikle kullanılması gereken yöntemler olduğunu gösterir niteliktedir. Genellemenin yapmak her ne kadar zor olsa da bu çalışmanın örnekleminin bu soruya verilen cevapları biçimlendirici ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile ilgili genel kanıyla tam anlamıyla bağdaştırılmaya çalışılmaktadır. Görüşme sorularımızın 4. s. "Kaygı ve stres düzeyiyle ilgili neler söylemek istersin?" sorusuydu. Bu soruya öğrencilerin verdiği cevaplardan bazıları şu şekilde:

Öğrenci 1: "Normalde çok stresli biri değilim ama sınav anında çok stresli oluyordum. Bilgilerimle yazılı sonucum arasında dağlar kadar fark oluyordu, bu sebeple İngilizceden soğuyordum. Bu değerlendirme yöntemleri sayesinde sınav stresi yaşamıyorum." Öğrenci 2: "Önümüzde büyük bir sınav varken bir de okuldaki sınavlar daha fazla stres yaratıyor. Ancak bu yöntemler sayesinde YKS (Yükseköğretim Kurumları Sınavı)'ye daha odaklı olabiliyorum ve çalışmalarımı kaygılarım ol-

madan rahatça devam ettirebiliyorum.” Öğrenci 3: “Bu yöntemler sınav stresimi alıyordu çünkü o anda hangi notu alacağımı değil, ne öğrendiğimi düşünüyordum.”

Örneklerde de görüldüğü gibi öğrencilerin kaygı ve stres düzeylerinin bu yöntemler sayesinde azaldığını, bu sayede alacakları notlardan ziyade neler öğrendiklerine ve neler öğrenebileceklerine odaklandıkları görülmektedir. Nitekim bu konsantrasyon dil öğrenme için gerekli pozitif bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Doğaldır ki, kaygı ve stres düzeyleri ile ilgili 3 negatif görüş belirten öğrenci de oldu. Fakat onlar da stres ve kaygı durumlarının hayatlarının her aşamasında olduğunu, bunun ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden kaynaklı bir durum olmadığını ifade ettiler. Bu durum biçimlendirici ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkında genel eğilimi değiştirmese de dikkate alınması gereken bir veri olarak karşımıza çıkmaktadır. Görüşmenin 5. sorusu “Yaklaşık 3 aylık süre boyunca yaptığımız konuşma(speaking) ve günlük ödev uygulamalarının sonucunda size hemen dönüt verilmesinin faydası oldu mu?”. Söz konusu soruya öğrenciler tarafından %95 oranında olumlu yanıtlar verildi. “Eksiklerimi gördüm ve tamamlamaya çalıştım.”, “Seviyemin iyi/kötü olduğunu fark ettim ve çalışmalarımı bu yönde devam ettirdim.” şeklinde cevaplar bu oranı ortaya çıkardı. Araştırmacı öğretmen de bunun faydalarını bizzat derste görmüş ve öğrencilerin seviyelerindeki artışa şahit olmuştur. Olumsuz görüş bildiren 2 öğrenciden biri “Yanlışımın direk yüzüme söylenmesinden hoşlanmıyorum.”, diğeri de “Hatam öğretmen tarafından bana söylenince yaptığım ödevi göstermek istemiyor ve yanlış yapmaktan korkuyorum.” şeklinde cevaplar vermişlerdir. Tabii ki, her öğrencinin bireysel farklılıkları vardır. Bu ilke, aslında bize hangi yöntem ve teknikleri kullanırsak kullanalım %100’e hitap edecek bir yöntemi bulmanın neredeyse imkânsız olduğunu anlatan bir ifadedir. Dolayısıyla amaç, en fazla öğrenciye hitap edecek yöntemleri bulup söz konusu eğitim öğretim ortamına entegre etmektir. Ölçme ve değerlendirme yöntemleri düşünüldüğünde sonuçsal (özetleyici) yöntemler ve biçimlendirici yöntemler kıyaslandığında en fazla öğrenciye hitap eden ve öğrenci dostu olarak gösterilebilen yöntemler biçimlendirici ölçme yöntemleri olduğu açıktır. Nitekim ülkemizde de 15 yıldan fazla bir süredir benimsenmiş olan yapılandırmacı eğitim modeli de bu yöntemlere işaret etmektedir. Öğrencilere yöneltilen 6. ve son soru terimsel olarak anlamakta sorun yaşamamaları adına özetleyici ve biçimlendirici yöntemler demek yerine “Yapmak zorunda olduğumuz yazılı sınav ve not ile değerlendirme ile farkında olmadan yapılan değerlendirme yöntemlerinden hangisini tercih edersin?” şeklinde sorulmuştur. Dikkat çeken cevaplardan ikisi şu şekildedir:

Öğrenci 1: Yazılı sistemi ve not sistemi bence yerine göre iyi bir uygulama, bunun İngilizce öğrenmeyle hiçbir alakası olduğunu düşünmüyorum. İngilizce pratik işidir. Bunlar öğrenme isteğimi arttırmıyor ama notlarımı arttırsa yeter.

Öğrenci 2: Yazılı sınavların ve not sisteminin öğrenci stresini arttırdığını düşünüyorum. Değerlendirmenin sadece bu sınavlardan alınan notlardan ibaret olması bu sınavlardan iyi not alınca iyi öğrenci, kötü not alınca kötü öğrenci olarak tanımlanma endişesi yaratıyor ki bu çok yanlış bir algı. Bence bu yazılılardan alınan notlar öğrencinin çalışkanlık ve bilgi seviyesini belirlemez. Mesela normalde çok çalışkan olan bir öğrenci o gün kendini iyi hissetmediği için kötü not alabilir veya tam tersine çalışkan olmayan bir öğrenci kopyayla yüksek not alabilir. Bu yüzden bu sistem gerçekçi, adil ve faydalı değil. Bu sebeple gelecekte bize daha faydalı olabileceğini düşündüğüm farkında olmadan yapılan değerlendirmeleri tercih ederim.

Görüldüğü gibi hem yazılı sistemini savunan, hem de bu sistemi tamamen reddeden ve bunun gerekçelerini sunan iki cevapla karşı karşıyayız. 1. öğrencinin motivasyonu tamamen not iken 2. öğrenci bu değerlendirme yöntemlerinin faydasını gözetmektedir. Türk eğitim sisteminin gelecekteki değerlendirme modelleri düşünüldüğünde 1. öğrencinin not kaygısının olması gayet doğaldır. Her ne kadar 2008’den beri yapılandırmacı yaklaşım benimsenmiş olsa da bu yaklaşım mo-

delinin gereği olan biçimlendirici ölçme ve değerlendirme yöntemleri uygulamaya büyük oranda geçmemiştir. Bu durum, öğrencilerin not alma amaçlı dil eğitimine yaklaşmasına ve İngilizceyi bir dilden ziyade ders olarak görmesine sebep olmuştur. Bu diğer diller için de geçerlidir ve dil eğitiminin önündeki en büyük engellerden biridir. Alternatif olarak neler yapılabileceği konusunda ise özel dil kurslarında ve bazı üniversitelerin hazırlık bölümlerinde uygulanan “kur sistemi”nin düşünülmalıdır. Biçimlendirici ölçme ve değerlendirme yöntemleriyle birlikte uygulandığında “kur sistemi” dil eğitimini daha ileri bir noktaya taşıyacağı göz önünde bulundurulmalıdır.

Öğretmen Görüşleri

Çalışmada görüşlerinden faydalandığımız 2 öğretmenimiz tercihlerini biçimlendirici değerlendirme yöntemlerinden yana kullanıp görüşme sorularımıza yakın cevaplar vermiştir. 2 öğretmenden alınan yanıtları özetleyecek olursak; öğretmenler geleneksel yöntemlerin öğrenci stres ve kaygı düzeyini aşırı derecede arttırdığını ve bunun sonucunda bilgi düzeylerine paralel olmayan sonuçlar elde ettiklerini, derslere ve dolayısıyla dil öğrenmeye isteksizleştiklerini ifade ettiler. Tabii ki bu durum hiçbir eğitim öğretim ortamında arzu edilecek bir hâl değildir. Fakat süreç değerlendirmelerinde durumun böyle olmadığını, sonuçta bir değerlendirme olduğunu bildikleri hâlde öğrencilerin uygulama yöntemlerine alıştıkları için yüksek kaygı yaşamadıklarını, ne de olsa birkaç şanslarının daha olduğunu ve diğer değerlendirme aktivitelerinde durumu düzeltebileceklerini düşündüklerini ifade ettiler. Buna ek olarak 2023-2024 eğitim öğretim yılında yürürlüğe giren İngilizce konuşma ve dinleme sınavlarının öğrencilerde kaygı ve stres yarattığını, bu yüzden bu becerilerin sınav adı altında ölçülmeye çalışılmasının da öğrencide negatif tutum oluşturduğunu kaydettiler. Sonuç olarak öğretmenlerimizin görüşleri göz önüne alındığında süreç değerlendirmelerinin daha az kaygı düzeyi, ders katılımının artması, dil öğrenme isteğinde artış gibi olumlu sonuçlarının olduğu ortaya kondu.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Daha önce de belirtildiği üzere biçimlendirici ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin dil öğreniminde geleneksel yöntemlere göre üstün ve daha faydalı olduğu birçok akademisyen ve uzman tarafından dile getirilmiştir. Yürütülen bu çalışmanın sonucunda da biçimlendirici ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin dil eğitiminde birçok yönden (ders katılımı, olumlu tutum geliştirme, çalışma disiplini vb.) pozitif etkisinin olduğu görülmüştür. Dil eğitiminde ve diğer öğrenme ortamlarında çokça arzu edilen bu tutumların ortaya çıkması, Millî Eğitim Bakanlığının dil eğitiminde ölçme ve değerlendirme sistemiyle ilgili bir revizyonu göz önüne alması gerektiği anlamına gelmektedir. Bu revizyonda daha önce de kaydedildiği gibi “kur sistemi” bu seçeneklerden biri olabilir. Ayrıca her ne kadar yapılandırmacı kuram ülkemizde benimsenmiş olsa da bu kuramın ölçme ve değerlendirme yöntemi olan süreç değerlendirme yöntemlerinin pratikte çok fazla uygulanmadığı ortaya çıkmıştır. Her dönem 2 kere yapılan sınavlar bunun en açık göstergesidir. Bu sonuçlara ek olarak öğretmenlerin biçimlendirici ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin daha yaygın kullanılmasını ve değerlendirmeye esas alınmasını istedikleri de görülmüştür. Öğretmenler quiz, ödev, portfolyo gibi etkinlikler yapsa da değerlendirmeye esas puanların dönemde yapılan 2 yazılı sınav olduğu ortadadır. Son olarak öğrencilerin de kendilerini bu yöntemlerde daha rahat hissettiği, her an derse hazırlıklı geldiği, kaygı düzeylerinin kendileri önünde bir engel olarak durmadığı ortaya çıkmıştır. Elde edilen sonuçlar 17 öğrenci ve 2 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen bu çalışmada görülmüştür. Daha sonraki çalışmalarda bu verilerin güvenilirliğini, geçerliliğini arttırmak amaçlı daha büyük ve farklı seviyede bir örneklem ile deneysel bir çalışma yürütülüp sonuçlar karşılaştırılabilir. Fakat bu çalışmadan elde edilen bilgiler ışığında biçimlendirici ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin dil eğitimine olumlu etkilerinin yadsınamaz derecede hayati olduğu ve dil öğrenme engellerini en aza indireceği ortaya konmuştur.

KAYNAKÇA

Afitska, O. (2014). Use of formative assessment, self-and peer-assessment in the classrooms: Some insights from recent language testing and assessment (LTA) research. *Journal on English Language Teaching*, 4(1), 29-39.

Alvarez, L., Ananda, S., Walqui, A., Sato, E., Rabinowitz, S. (2014). *Focusing formative assessment on the needs of English language learners*. CA: WestEd.

Bell, B., Bronwen, C. (2001). *Formative assessment and science education*. Kluwer Academic.

Haugen, L. (1999). Classroom assessment techniques. Centre for teaching excellence. *Lowa Stated University*. Pp.1-2. Retrieved on 26th of July, 2012 from <https://www.celt.iastate.edu/teaching/cat.html>

Heritage, M. (2010). *Formative assessment: Making it happen in the classroom*. Printed in the USA.

Karadağ, E., Deniz, S., Korkmaz, T., Deniz, G. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı: Sınıf öğretmenleri görüşleri kapsamında bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 383-402.

Metin, M. (2010). Biçimlendirici değerlendirmeye yönelik öğretmen adaylarının düşünceleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 40(187), 293-310.

İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇENİN ÖĞRETİMİNDE GEÇERLİ VE GÜVENİLİR BİR DERECELİ YAZMA PUANLAMASI ÖLÇEĞİ GELİŞTİRME

Dr. Öğr. Üyesi Merve SELÇUK, İstanbul/Altınbaş Üniversitesi
Öğr. Gör. Kevser YILMAZ, İstanbul/Altınbaş Üniversitesi



ÖZET

Dil öğretimi sürecinde dil becerilerinin geçerli ve güvenilir bir şekilde derecelendirilmesi en önemli konulardan biri olmasına rağmen ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alan yazını tarandığında bu alanda yapılan çalışmaların nicel ve nitel açıdan sınırlı sayıda olduğu gözlemlenmiştir. Bu çalışmada ampirik ve teorik ölçek geliştirme teknikleri kullanılarak Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin farklı yazma türlerindeki uygulamalarını ölçmek üzere bir rubrik geliştirilmesi amaçlanmıştır. Veri üçlemesi yaklaşımı ile ikinci dil yazma becerisi teorisi, alan uzmanı görüşleri ve gerçek yazılı anlatım performansları ampirik analiz kullanılarak bir derecelendirme ölçeği çıkarılmıştır. Bu çalışmada geliştirilen analitik rubriğin uygulama, değerlendirme ve revizyon aşamaları ile geçerlik ve güvenilirlik sağlama süreçleri anlatılmaktadır. Çalışmanın yerel bağlamda kapsayıcı olması için veriler Türkiye'nin 6 farklı şehrinde Türkçeyi ikinci dil olarak öğreten kurumlardan toplanmıştır. Veri, amaçlı örnekleme yoluyla seçilen farklı örneklem gruplarından toplanarak nitel ve nicel veri analizi yapılmıştır. Çalışmanın ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışanlar için kendi alan ihtiyaçlarına uygun olarak rubrik hazırlayabilecekleri bir model sunması ve geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirme esasları bakımından yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: İkinci dil olarak Türkçe, rubrik geliştirme, yazma puanlaması, geçerlik ve güvenilirlik.

GİRİŞ

Yazma becerisinin temel amacı öğrencilerin dil, iletişim, öğrenme, anlama, zihinsel, sosyal ve zihinsel bağımsızlık becerilerini geliştirmektir (Ungan, 2007). Yazma becerisinin; uzun, karmaşık ve ağır bilişsel yükünün yanı sıra Türkçenin kendine has özelliklerinden dolayı da ikinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerisini kazanma sürecini etkilemektedir (Azizoğlu vd., 2019; Biçer vd., 2014; Şengül, 2014). Yazma becerisi hem sürecin kendisi hem de değerlendirilmesi açısından karmaşık ve uzun bir süreçtir, dolayısıyla kendi içerisinde farklı dinamikler barındırmaktadır. Sözü edilen sebeplerden ötürü sağlıklı bir ölçüm için doğru yapılandırılmış, geçerli ve güvenilir bir ölçek kullanılması gerekmektedir. Yazma değerlendirmesi ve performans verilen puan; ölçek, yazar/incelenen kişi, görev, puanlayıcılar ve puanlama prosedürü dâhil olmak üzere birden fazla bileşeni içerir (Hamp-Lyons, 2003).

Üretici becerileri puanlamada kullanılan derecelendirme ölçeklerinin farklı dil düzeyleri için dilin karakteristik özelliklerini doğru bir şekilde tanımlaması beklenmektedir. Standart derecelendirme ölçeklerinin asıl işlevi, temel olarak sınava giren kişinin performansını nitel bir tanımla eşleştirmektir. Alderson (1991) ölçeklerin, performans düzeylerini tanımlamak, puanlayıcılara yol göstermek ve test geliştiricilere rehberlik etmek şeklinde üç farklı işlevi olduğunu belirtmiştir. Bu noktada ilk adım, güvenilir ve geçerliliği sağlayacak sonuçlar verecek doğru derecelendirme ölçeğinin seçilmesi ya da yazılmasıdır.

Montee ve Malone (2014) derecelendirme ölçeği tasarımını dört tür derecelendirme ölçeği üze-

rinden tanımlamıştır. Birinci ölçek türü Fulcher'ın ölçüme dayalı derecelendirme ölçeği sınıflamasına benzemektedir ve var olan dil yeterlik standartlarına dayanarak geliştirilir. Ampirik geliştirilen ölçekler ise Fulcher'ın performansa dayalı ölçek geliştirme tanımlamasına denk gelmektedir. Bunlara ek olarak Montee ve Malone (2014) iki yöntem daha önermektedir: Teoriye dayalı ölçek geliştirme ile öğrenme hedefleri ve müfredata dayalı ölçek geliştirme.

Ölçeklerin geliştirilmesi sürecinde ise geçerlik ve güvenilirlik kavramları ön plana çıkmaktadır. Yazma becerisinin puanlaması öznel bir süreçtir ve puanlamada kullanılan derecelendirme ölçeklerinin niteliği, geçerlilik ve güvenilirlik konusunda önemli sorunlar ortaya çıkarmaktadır (Bachman ve Savignon, 1986). Bugüne kadar birçok geçerlilik tanımı ve çerçevesi sunulmuştur (Kane, 1992; Mislevy, 2007; Messick, 1990, Weir, 2005). Temel olarak geçerlik, testin ölçmeyi varsaydığı kavram veya yapı hakkında puanların yorumla eşleştirdiğini göstermek için kanıt geliştirmek ve geçerlik ve güvenilirlik kanıtlarını sunmaktır. (AERA, APA, NCME, 1999, akt: Creswell, 2021). Güvenilirlik ise bir ölçme aracından elde edilen puanların tutarlı olmasıdır. Araştırmacılar farklı zamanlarda birçok defa aracı uyguladıklarında puanlar hemen hemen aynı olmalıdır (Creswell, 2021).

İkinci dil öğretimindeki üretici beceriler için geliştirilmiş ölçek çalışmaları, çoğunlukla İngilizce öğretimi alanındadır. Bu az sayıda çalışma da çoğunlukla yazma ölçeği ve revizyonunu açıklamaktadır (Banerjee vd., 2015; Janssen vd., 2015; Knoch, 2011; Lim, 2012). Harsch ve Martin (2012) Almanya'da ortaöğretimin sonunda öğrencilerin yabancı dil olarak İngilizcede Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM, 2020)'ne göre yeterlilik seviyelerini göstermek için kullanılacak bir derecelendirme ölçeğini geliştirmiştir. Ölçek, D-AOBM'nin yanı sıra Into Europe'tan alınan bir değerlendirme tablosu, D-AOBM ile uyumlu bir okul bitirme sınavı ve Almanya'da kullanılan yine D-AOBM bazlı bir derecelendirme ölçeği de dâhil olmak üzere çeşitli kaynaklara dayalı olarak geliştirilmiştir. Geliştirdikleri ölçeği, eğittikleri öğretmenlere kullandırarak gerçek performansları puanlatmış, öğretmenlerin geri bildirimlerine ve istatistiksel analizlerden elde edilen nicel sonuçlara dayanarak ölçeği revize etmişlerdir. Plakans ve Gebriel (2013)'ün öğrenciler tarafından tamamlanan yazı örneklerini, bir grup öğretmene değerlendirmelerini sağlayarak geliştirdiği karar ağacı derecelendirme ölçeği; Knoch (2007)'un DELNA Sınavı bağlamında geliştirdiği ölçek; Deygers vd. (2011)'nin 3 farklı deneyimsiz öğretmen ile geliştirdiği ve 14 meslektaş ile 200 sözlü ve yazılı performansı derecelendirerek oluşturduğu ölçek bu örneklerden birkaçıdır.

Türkçe alan yazınında sınırlı sayıda yer alan ölçek geliştirme çalışmaları, yapısal açıdan İngilizce öğretimi alan yazınındaki çalışmalarla paralellik göstermemektedir. Birçok öğretmen bir değerlendirme rubriği geliştirmeye çalışırken basitçe "benimse ve adapte et" stratejisini takip etmektedir (Crusan, 2015, s.72). Türkçe eğitimi ve ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alan yazını tarandığında (Biçer, 2017; Çiftçi ve Demirci, 2018; Erdem, 2009; Göçer ve Moğul, 2011; Kahrıman vd., 2013; TOAD, t.y.; YÖKTEZ, t.y.) ikinci dil olarak Türkçe yazma becerisine yönelik çalışmaların sınırlı olduğu saptanmıştır. Demir ve Yıldırım (2019) tarafından geliştirilmiş olan ölçek uzman görüşlerine dayanmakta ve sadece ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazma performanslarını ölçme ile kısıtlıdır. Yorgancı ve Baş (2021) ortak çalışması da benzer şekilde öğrenci yazma performanslarını kullanmamış, sadece puanlayıcılar arası güvenilirlik hesaplanmasından oluşmuştur. Çalışmanın örneklemi 30 katılımcı ile sınırlıdır.

Bu çalışmada yukarıda da arka planı detaylarıyla açıklandığı üzere yazılı anlatımı ölçmek amacıyla kullanılacak geçerlik ve güvenilirliğe sahip bir ölçeğin geliştirme, uygulama, değerlendirme ve yeniden düzenleme aşamaları anlatılmaktadır. Bu amaç doğrultusunda çalışma sonucunda elde edilecek olan ölçek, analitik bir ölçek olacaktır. Bütüncül ölçekler kullanım açısından daha pratik ve otantik olmasına karşılık (Weigle 2002, Knoch 2009), analitik ölçeklerin güvenilirliğinin daha yüksek olması (Weigle 2002; Knoch 2009; Barkaoui, 2010) ve daha detaylı tanısal veri sağlaması

nedeniyle bu çalışmada analitik ölçek tercih edilmiştir (Deygers vd., 2011).

İkinci dil olarak Türkçe yazma rubriği geliştirmeyi amaçlayan bu çalışmada yukarıda söz edilen amaçlar doğrultusunda aşağıdaki araştırma soruları sorulmaktadır:

1. Puanlama ölçeğinde kullanılacak ikinci dil olarak Türkçe temel yazma boyutları nelerdir?
2. Puanlayıcılar arasındaki düşünce birliği ve tutarlılık ölçümleri, farklı kompozisyon türlerinin değerlendirilmesinde ölçeğin kabul edilebilir bir güvenilirliği olduğunu göstermekte midir?
3. Puanlayıcılar için tutarlılık ölçümleri, ölçeğin kabul edilebilir bir güvenilirliği olduğunu göstermekte midir?
4. Geliştirilen ölçek, kapsam geçerliliğine sahip midir?
5. Geliştirilen ölçek, yapısal geçerliğe sahip midir?
6. Geliştirilen ölçek, iç geçerliğe sahip midir?

YÖNTEM

İkinci dil olarak Türkçe yazma rubriği geliştirmeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden betimsel desen kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcılarını oluşturan konu alanı uzmanları, amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir (Merriam, 2018). Çalışma kapsamında veri üçlemesi ile yazma alan yazını ve yazma becerisi teorileri, puanlayıcı görüşleri ve gerçek performansları kullanarak güçlü bir derecelendirme ölçeği çıkarma hedefine uygun olarak amprik bir yöntem belirlenmiştir. Taslak rubrikler geliştirilirken her aşamada aynı yöntemle belirlenen farklı sayılarda uzmanlar ilgili aşamaya gönüllülük esasıyla davet edilmişlerdir. Veri toplama sürecinde Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin yazılı anlatı performansları kullanılmıştır. Bu performansların seçiminde D-AOBM'ye göre sabit bir seviye seçilmemiş ve rastgele seçki ile her seviyeden yazma performansı değerlendirme amacıyla konu alanı uzmanlarıyla paylaşılmıştır. Veriler, değerlendirme formları aracılığıyla alınmış ve betimsel olarak analiz edilmiştir. Analiz edilen verilerin geçerliği, alan yazını karşılaştırması ve uzman değerlendirmesine tabi tutularak sağlanmaya çalışılmıştır. Taslak Rubrik-4 ile puanlayıcılar arası güvenilirlik yöntemi kullanılarak güvenilirliğin sağlanması amaçlanmıştır.

BULGU VE YORUMLAR

İkinci dil olarak Türkçe yazma rubriği geliştirilmesi çalışmasının ilk aşamasında ikinci yabancı dil öğretimi Türkçe ve İngilizce alan yazını taranarak mevcut rubriklerde yer alan ölçütler tespit edilmiş, tespit edilen öne çıkan temalar ve alt temalar sıklık analizi yapılarak belirlenmiş ve örtüşen ölçütler ayıklanarak Taslak Rubrik-1 ortaya çıkarılmıştır (Şekil-1). Oluşan taslak yalnızca ölçütleri içermekte, herhangi bir tanımlayıcı yer almamaktadır.

Şekil 1

Alan Yazınına Göre Yazma Ölçeği Boyutları

Türkçe Alanyazındaki Ölçek Boyutları	İngilizce Alanyazındaki Ölçek Boyutları	Taslak Rubrik-1'de Yer Alan Ölçek Boyutları
<ul style="list-style-type: none"> Görevin yerine getirilmesi Organizasyon Uyum, tutarlılık ve retorik düzenleme Sınav katılımcısının ürettiği dilin niteliği ve niceliği Kelime bilgisi ve dilbilgisi Dilbilgisel doğruluk, bağdaşıklık ve tutarlılık Dilbilgisel çeşitlilik ve doğruluk ve sözcüksel çeşitlilik Sözcük kontrolü, içerik, imla, fikir gelişimi ve uygunluğu doğruluğu Sözcük bilgisi, deyimsele ifadeler ve işlevsel bilgi Dilbilgisel yeterlilik Mekanik: Yazım ve noktalama Dil kayıtları ve çeşitleri bilgisi; kültürel referanslar bilgisidir. 	<ul style="list-style-type: none"> Başarılı metinlerin işlevselleştirilebilir özellikleri Daha uyumlu ve tutarlı Sözcüksel çeşitlilik Daha az sözcük hatası Eşdizimler ve eşanlamlılar Daha uzun ve daha az sıklıkta kelime kullanımı İfade detaylandırma Daha uzun cezalar Referanslara güvenin Metin uzunluğu Tutarsızlık, yetersiz detaylandırma ya da ayrıntı eksikliğinden kaynaklanır Modal fiillerin, pasiflerin, artikellerin ve edatların artan ve daha becerikli kullanımı 	<ul style="list-style-type: none"> Ortografi İletişimsel yeterlilik Akıcılık Pragmatik yeterlilik Görev tamamlama Uygunluk ve genişleme Metin uzunluğu Fikirlerin organizasyonu Yapıştırıcı cihazlar Referanslar Sözcük seçimi Sözcük hatalarının sıklığı ve ağırlığı Konuşmanın bölümleri Söz dizimi Yazım, noktalama, büyük harf kullanımı Dilbilgisi hatalarının sıklığı ve ağırlığı olarak belirlenmiştir.

İkinci dil olarak Türkçe yazma rubriği geliştirilmesi çalışmasının ikinci aşamasında amaçlı seçki ile belirlenen altı konu alanı uzmanına (KAU) çalışmanın amacını, kapsamını ve görevleri anlatan bir toplantı gerçekleştirilmiştir. KAU'lar aynı kurumda çalışan ikinci dil öğretimi alanında tecrübeli öğretim görevlilerinden seçilmiş olup katılımcıların demografik özellikleri Şekil-2'de belirtilmiştir.

Şekil 2*Konu Alanı Uzmanlarının Demografik Özellikleri*

KAU	Eğitim Durumu	Deneyim/Yıl
KAU-1	Lisans: Dilbilim Yüksek Lisans: Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Sertifika: Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi	4 yıl
KAU-2	Lisans: Türk Dili ve Edebiyatı Yüksek Lisans: Yeni Türk Edebiyatı Sertifika: Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi	4 yıl
KAU-3	Lisans: Türkçe Öğretmenliği Yüksek Lisans: Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Sertifika: Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi	4 yıl
KAU-4	Lisans: İngilizce Öğretmenliği Lisans (İkinci alan): Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans: İkinci Dil Eğitimi	30 yıl
KAU-5	Lisans: İngiliz Dili Edebiyatı Yüksek Lisans: Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Sertifika: Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi	30 yıl
KAU-6	Lisans: İngiliz Dili Edebiyatı Yüksek Lisans: Eğitimde Program Geliştirme Sertifika: Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi	20 yıl

Toplantının ardından 6 farklı şehir ve kurumdan toplanan yaklaşık 1000 yazılı anlatı performansı arasından dört seviyeden yetmiş beşer çalışma, eşit sayıda bölünerek altı KAU'ya rastgele seçki yöntemiyle verilmiş; katılımcılardan bu yazılı anlatı performanslarını kendi mesleki arka planları eğitim altyapılarına göre beşli ölçeğe bağlı olarak çok iyi, iyi, orta, ortanın altı, kötü olarak sınıflandırmaları istenmiştir. Bilgilendirmenin ardından yazılı anlatı performanslarının kategorizasyonu için eş zamanlı olarak beşer gün süre verilmiş, verilen sürenin sonunda performanslar ve konu alanı uzmanlarının notları alınarak nitel analiz süreci başlatılmıştır.

Nitel analizde uzman notlarının içerik analizi yapılmış ve taslak rubrik için öne çıkan ana temalar belirlenmiştir. Belirlenen ana temalar ile alan yazınındaki rubriklerin incelenmesi sonucu ilk adımda ortaya çıkan temalar karşılaştırılmış ve benzerlik/farklılıklar tespit edilerek Taslak Rubrik-2 oluşturulmuştur. Taslak Rubrik-2'nin kodlarının analizinde konu alanı uzmanları tarafından yapılan sınıflandırmaların:

- İçerik oluşturma
- Düzen
- Dil kullanımı
- Kelime bilgisi temalarında yoğunlaşarak değerlendirme yapıldığı tespit edilmiştir.

Bir sonraki rubrik değerlendirme aşamasından önce KAU'larla bir D-AOBM toplantısı yapılmıştır. Toplantıda D-AOBM el kitabının (2020) 3, 4 ve 5. bölümlerinde açıklanan adımlar (Tanıma, Belirleme, Standartlaşma Eğitimi ve Ölçütleme) takip edilmiştir.

D-AOBM atölyesinin ardından Taslak Rubrik-2 ve ilk değerlendirmede kullanılmamış yazma performanslarından rastgele seçki yöntemiyle belirlenmiş 220 kâğıt, 11 öğretim görevlisine iletilerek yazılı anlatı performanslarının yeniden değerlendirmeleri ve ilgili performanslardan 5 anahtar cümle çıkarmaları istenmiştir. Performansların yeniden değerlendirmesinin ve anahtar kelime kodlamasının ardından gelen veriler Maxqda programına yüklenerek analizi yapılmış ve Taslak Rubrik-3 ortaya çıkarılmıştır. Taslak Rubrik-3'te daha önce belirlenmiş ana ölçütlere ek olarak alt ölçütler belirlenmiş ve her bir alt ölçüt için yapılan değerlendirmeler ve kategorizasyonlar dikkate alınarak çok iyi, iyi, orta, ortanın altı ve kötünün derecelendirmeleri belirlenmiştir.

Bir sonraki aşamada Taslak Rubrik-3'teki temalar, alt temalar değerlendiricilere verilmiştir. Verilen temalar üzerinden her bir değerlendiricinin daha önce hiç değerlendirmedikleri otuzar yazılı anlatı performansını yeniden değerlendirerek rubriği ölçütlerine göre sınıflandırması ve her bir alt ölçüt için tanımlayıcılar yazması istenmiştir. Gelen tanımlayıcıların ardından araştırmacılar tarafından düzenlenip bütünleştirilerek Taslak Rubrik-4 ortaya çıkarılmıştır (Şekil-3). Taslak Rubrik-4 çalışılırken elde edilen verilerde görev tamamlama, kelime ve dil bilgisi bağlamlarında seviyeye uygunluk, başlık kullanımı, tekrara düşmemek, kelime çeşitliliği ölçütleri alan yazınından farklı olarak ortaya çıkan ölçütler olmuştur.

Şekil 3

Taslak Rubrik-4 Ölçütler ve Alt Ölçütler

Yazım	Yazım kurallarına uygunluk
Görev	Görev tamamlama
	Metin uzunluğu
	Bağlaşıklık ve genişletme
	Düşünce organizasyonu
	Seviyeye uygunluk
Bağdaşıklık & Bağlaşıklık	Başlık kullanımı
	Akıcılık
	Bağlaçların kullanımı
	Referanslar
Kelime bilgisi	Tekrara düşmemek
	Pragmatik yeterlilik
	Kelime seçimi (bağlama uygunluk)
	Kelime hatalarının sıklığı ve ağırlığı
	Sözcük türü
Dil bilgisi	Seviyeye uygunluk
	Kelime çeşitliliği
	Söz dizimi
	Dilbilgisel hataların sıklığı ve ağırlığı
	Seviyeye uygunluk

Taslak Rubrik-4, değerlendiricilerle e-posta aracılığıyla paylaşılmış ve rubriği kullanırken zorlandıkları alanları belirtmeleri istenmiştir. Gelen dönütlerle birlikte revizyon çalışması yapılmış ve rubriğe standardizasyon öncesi son hâli verilmiştir.

Genel olarak bir derecelendirme ölçeği hazırlandıktan sonra ölçek doğrulama sürecinin bir parçası olarak yeni bağlamı ve amacı için denenmesi gerekir (Knoch, 2009; Weigle, 2002). Değerlendirme kriterlerinin ve tanımlayıcıların yapıyı yansıtmasının yanı sıra (eğitilmiş) puanlayıcıların da ifadeleri test geliştiricilerinin amaçladığı şekilde yorumlayabilmesi gerekir (Knoch, 2009; McNamara vd., 2010). Bu sebeple Taslak Rubrik-4, Türkçe Hazırlık Programı Seviye Belirleme ve Yeterlik sınavlarında kullanılarak değerlendiricilerden notlandırma tecrübeleriyle ilgili yorumlar istenecek ve gelen yorumlarla birlikte rubriğe son hâli verilerek notlandırıcılar arası güvenilirlik hesaplaması yapılacaktır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

İkinci dil olarak Türkçe yazma rubriği geliştirmeyi amaçlayan bu çalışmada D-AOBM temel alınarak dört ayrı seviyede (A1, A2, B1, B2) yazılı anlatımı değerlendirebilecek şekilde tek bir dereceli puanlandırma ölçeği geliştirilmiştir. Proje süresince eğitmenlere verilen eğitimlerin mesleki gelişim açısından bir fırsat ve katkı sağladığı düşünülmektedir.

Çalışmanın sonuçları ışığında ikinci dil olarak Türkçenin ölçüldüğü sınavların değerlendirilmesine yönelik uygulamalar sunulmuştur. Hem ikinci dil olarak Türkçe alanında çalışanlara kendi bağlamları için ölçek geliştirmenin aşamalarını açıklayan bir model oluşturarak yol gösterici olması hem de tüm Türkçe öğreticileri tarafından kullanılabilir ve geçerli ve güvenilir bir ölçek ortaya çıkarılmış olması bakımından önemlidir.

İngilizce ve Türkçe rubrik geliştirme araştırmalarının taraması sırasında iki alan yazınında da birbirini destekleyici nitelikte temalar, alt ölçütler ve derecelendirmeler olduğu tespit edilmekle birlikte puanlayıcılar tarafından yapılan alt ölçüt derecelendirme çalışmalarında alan yazınında yer alanlardan farklı alt ölçütlerin de ifade edilmiş olması ikinci dil olarak Türkçenin öğretiminde konu alanı uzmanı puanlayıcıların güncel beklentilerini göstermesi bakımından önemli bulunan sonuçlar arasındadır.

Çalışmanın ayırt edici özelliklerinden biri de veri üçlemesi ile yazma alan yazını ve yazma becerisi teorileri, puanlayıcı görüşleri ve gerçek performansları kullanarak bir derecelendirme ölçeği çıkarmış olmasıdır. Böyle bir ampirik araştırma yaklaşımının model olarak kullanılmasıyla Türkçe yazılı anlatımın değerlendirilmesinin iyileştirilmesini sağlayıcı bir anlayış oluşturulacağı düşünülmektedir.

Son olarak ölçek geliştirmenin devam eden bir yenileme süreci olduğunu vurgulaması bakımından farklı araştırmacıların da bu çalışmada geliştirilen ölçeği kendi bağlamları için gerekli geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yaparak kullanmalarına imkân tanımaktadır.

KAYNAKÇA

- Alderson, J. C. (1991). *Language Testing in the 1990s: How far have we come? How much further? Have we to go?*
- Arslan, M. (2012). Tarihi süreçte Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi-öğrenimi çalışmaları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 167-188.
- Azizoğlu, N. İ., Tolaman, T. D., Tulumcu, F. İ. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik yazma becerisi: karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 2(1), 7-22.

- Bachman, L. F., Savignon, S. J. (1986). The evaluation of communicative language proficiency: A critique of the ACTFL oral interview. *The modern language journal*, 70(4), 380-390.
- Bakır, S. (2014). Türkiye'deki yabancılara Türkçe öğretim merkezleri ve Atatürk Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (DİLMER). *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (51), 435-456.
- Barkaoui, K. (2010). Do ESL essay raters' evaluation criteria change with experience? A mixed-methods, cross-sectional study. *Tesol Quarterly*, 44(1), 31-57.
- Banerjee, J., Yan, X., Chapman, M., Elliott, H. (2015). Keeping up with the times: Revising and refreshing a rating scale. *Assessing Writing*, 26, 5-19.
- Bayraktar, N. (2003). Yabancılara Türkçe öğretiminin tarihsel gelişimi. *Dil Dergisi*, (119), 58-71.
- Biçer, N., Çoban, İ., Bakır, S. (2014). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin karşılaştığı sorunlar: Atatürk Üniversitesi örneği. *Journal Of International Social Research*, 7(29).
- Biçer, N. (2017). Yabancılara Türkçe eğitimi alanında yayınlanan makaleler üzerine bir analiz çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (27), 236-247.
- Boylu, E. (2019). *Yabancılara Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme uygulamaları ve standart oluşturma*.
- Brindley, G. (1998). Outcomes-based assessment and reporting in language learning programmes: A review of the issues. *Language testing*, 15(1), 45-85.
- Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri*. Siyasal Kitabevi.
- Crusan, D. J. (2015). Dance, ten; looks, three: Why rubrics matter. *Assessing Writing*, 26, 1.
- Çiftçi, Ö., Demirci, R. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak eğitimiyle ilgili bir kaynakça denemesi. *Turkish Studies*, 13, 28.
- D-AOBM (2020) Diller için Avrupa ortak başvuru metni: öğrenme, öğretme ve değerlendirme. Tamamlayıcı cilt. www.coe.int/lang-cefr Milli Eğitim Bakanlığı, Kasım 2021.
- Demir, S. B., Yıldırım, Ö. (2019). Yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi için dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 457-473.
- Deygers, B., Van Gorp, K., Joos, S., Luyten, L. (2011, July). *Rating scale design: a comparative study of two analytic rating scales in a task-based test*. In Exploring Language Frameworks. Proceedings of the ALTE Kraków Conference (pp. 271-287).
- Erdem, D. (2009). Yabancılara Türkçe eğitimiyle ilgili bir kaynakça denemesi. *Turkish Studies*, 4, 3.
- Fulcher, G. (2013). *Practical language testing*. Routledge
- Galaczi, E. D., Ffrench, A., Hubbard, C., Green, A. (2011). Developing assessment scales for large-scale speaking tests: A multiple-method approach. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(3), 217-237.
- Ghanbari, N., Barati, H. (2020). Development and validation of a rating scale for Iranian EFL academic writing assessment: A mixed-methods study. *Language Testing in Asia*, 10, 1-21.
- Göçer, A., Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak eğitimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Turkish Studies*, 6(3).
- Hamp-Lyons, L. (2003). Writing teachers as assessors of writing. *Exploring the dynamics of second language writing*, 162, 189.
- Harsch, C., Martin, G. (2012). Adapting CEF-descriptors for rating purposes: Validation by a combined rater training and scale revision approach. *Assessing Writing*, 17(4), 228-250.

- İşcan, A. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak önemi. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 2011(4), 29-36.
- Janssen, G., Meier, V., Trace, J. (2015). Building a better rubric: Mixed methods rubric revision. *Assessing writing*, 26, 51-66.
- Kahriman, R., Dağtaş, A., Çapoğlu, E., Ateşal, Z. (2013). Yabancılar Türkçe öğretimi kaynakçası. *TÜRÜK Uluslararası Dil Edebiyat ve Halk Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 80-132.
- Kane, M. T. (1992). An argument-based approach to validity. *Psychological bulletin*, 112(3), 527.
- Knoch, U. (2009). *Diagnostic writing assessment: The development and validation of a rating scale* (Vol. 17). Peter Lang.
- Knoch, U. (2011). Rating scales for diagnostic assessment of writing: What should they look like and where should the criteria come from? *Assessing Writing*, 16(2), 81-96.
- Lim, J. M. H. (2012). How do writers establish research niches? A genre-based investigation into management researchers' rhetorical steps and linguistic mechanisms. *Journal of English for Academic Purposes*, 11(3), 229-245.
- Malone, M. E., Montee, M. (2014). Stakeholders' beliefs about the TOEFL iBT® test as a measure of academic language ability. *ETS Research Report Series*, (2), 1-51.
- McNamara, T. F. (2000). *Language testing*. Oxford University Press.
- McNamara, D. S., Crossley, S. A., McCarthy, P. M. (2010). Linguistic features of writing quality. *Written communication*, 27(1), 57-86.
- Merriam, S. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. Nobel Yayınları
- Messick, S. (1990). *Validity of test interpretation and use*.
- Mislevy, R. J. (2007). Validity by design. *Educational researcher*, 36(8), 463-469.
- Plakans, L., Gebriel, A. (2013). Using multiple texts in an integrated writing assessment: Source text use as a predictor of score. *Journal of Second Language Writing*, 22(3), 217-230.
- Şengül, K. (2014). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde alfabe sorunu. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 3(1), 325-339.
- TOAD, *Türkiye ölçme araçları dizini*. erişim: 04.08.2024, https://toad.halileksi.net/#google_vignette.
- Turner, C. E., Upshur, J. A. (2002). Rating scales derived from student samples: Effects of the scale maker and the student sample on scale content and student scores. *Tesol Quarterly*, 36(1), 49-70.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 461-472.
- Upshur, J. A., Turner, C. E. (1995). *Constructing rating scales for second language tests*.
- Weigle, S. C. (2002). *Assessing writing*. Cambridge University Press.
- Weir, C. J. (2005). *Language testing and validation*. Hampshire: Palgrave McMillan, 10, 9780230514577.
- Wiseman, C. S. (2012). A comparison of the performance of analytic vs. holistic scoring rubrics to assess L2 writing. *International Journal of Language Testing*, 2(1), 59-92.
- Yorgancı, O. K., Baş, B. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için B1 düzeyi yazma becerisi dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışması. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 67-80.
- YÖKTEZ, Yükseköğretim Kurumu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi. Erişim tarihi: 04.08.2024, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>.
- Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi. *Türlerine göre birim sayıları raporu*. <https://istatistik.yok.gov.tr/>.



Bu sayfa boş bırakılmıştır.

ULUSLARARASI YABANCI DİL SINAVLARINDA BÜTÜNLEŞİK BECERİ ÖLÇÜMÜ VE TÜRKÇE YETERLİK SINAVI



Öğr. Gör. Nurşen ÇAĞLAK, Ankara/Yüksek İhtisas Üniversitesi

ÖZET

Yabancı dil öğrenirken iletişim kurabilmek için dört temel dil becerisine ihtiyaç duyulur. Bu becerilerin bütünlük bir şekilde öğrenilmesi ve kullanılması iletişim kurmayı kolaylaştıracaktır. Bir beceriyi diğerinden bağımsız ele almak yerine, birbirleriyle ilişkili olduklarını ve birbirlerini tamamladıklarını kabul etmek gerekir. Bütünlük dil öğretimi yaklaşımı, okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin birbirleriyle ilişkili olarak öğretildiği bir yöntemi ifade eder. Bu yaklaşım, öğrencilerin doğal iletişim süreçlerinde dili etkin bir şekilde kullanmalarına olanak sağlar. Dil bilgisi, kelime öğretimi ve sesletim gibi diğer unsurlar da bu bütünlük yaklaşımın bir parçasıdır. Bu yaklaşım neticesinde uluslararası geçerliliğe sahip olan birçok sınavda bütünlük beceri görevlerinin yer aldığı görülmektedir. Bütünlük beceri sınavları, birden fazla dil becerisini ölçmeyi amaçlar ve iletişimsel açıdan dil öğretiminin daha doğru bir şekilde değerlendirilmesine yardımcı olabilmektedir. Ancak uluslararası geçerliliğe sahip tek Türkçe sınav olan Türkçe Yeterlik Sınavı (TYS)'de becerilerin bütünlük olarak ölçülmediği ve bu yaklaşımın benimsenmediği görülmektedir. Bu durum yabancı dil olarak Türkçe (YADOT) öğretiminde uluslararası standartlara yaklaşmak ve dil öğretimi yapısına uygun bir ölçüm yapabilmek için sınavların bütünlük beceri ekseninde güncellenmesi gerektiğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, dil becerileri, bütünlük beceri, ölçme değerlendirme, bütünlük beceri sınavları.

GİRİŞ

Ölçme değerlendirme, yabancı dil öğretiminin ayrılmaz bir parçasıdır. Bundan dolayı ölçme değerlendirme yapmak amacıyla kullanılan sınavların da yabancı dil öğretimindeki gelişmelere, yeniliklere ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi gerekmektedir. Bu gelişmeler ve öğrencilerin dili iletişim kurmak amacıyla öğrenmeleri, ölçme sürecinde kullanılan yabancı dil sınavlarının da bütünlük beceri yaklaşımına uygun olacak şekilde hazırlanması gerektiğini gösteren unsurlardandır. Bu çalışmada öncelikli olarak bütünlük beceri öğretiminin ne olduğuna yabancı dil öğretimi ve YADOT ekseninde bakılmıştır. Sonrasında bütünlük beceri ölçümünü amaçlayan uluslararası yeterlilik sınavları ile Türkçe Yeterlik Sınavı (TYS) karşılaştırılmıştır. Bundan hareketle YADOT öğretimi açısından yenilik olarak görülebilecek bütünlük beceri öğretiminin ölçmedeki eksikliğine dikkat çekmek amaçlanmıştır.

Yabancı Dilde Bütünlük Beceri Öğretimi

Yabancı dil öğrenirken başarılı bir şekilde iletişim kurulabilmesi için dört temel dil becerisine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu becerilerin etkili bir şekilde kullanabilmesi için bütünlük ve eşit şekilde kazanılmasına ihtiyaç vardır (Demirel ve Şahinel, 2006, Çakır, 2010; Sever, Kaya ve Aslan, 2006; Aşçı ve Alican, 2019, s. 254). Dil becerilerini birbirlerinden bağımsız ele almak yerine, tamamlayıcı nitelikte olduklarını kabul etmek gerekmektedir (Schmitt, 2000, s. 4). Bir diğer deyişle yabancı dil öğretimi ve öğrenimi süreci okuma, yazma, konuşma, dinleme, dil bilgisi, kelime öğretimi ve ses-

letim başta olmak üzere birçok açıdan birbiriyle bağlantılı durumdadır (Aşçı ve Topçu Tecelli, 2020, s. 206; Silvia ve Matsuda, 2001, s. 221). Bu noktada ortaya çıkan bütünlük dil öğretimi yaklaşımını Richards ve Schmidt (2002, s. 262) "okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi dil becerilerinin birbirleriyle bağlantılı olarak öğretilmesi" olarak tanımlamaktadır ve bir dersin becerileri birbirleriyle ilişkilendiren etkinliklerden oluşması gerektiğini ifade etmektedir. Bu yaklaşım, günlük yaşamda tek bir dil becerisini kullanmanın çok nadir olduğu ve günlük iletişim için insanların dört dil becerisini birlikte kullanmasını gerektirdiği felsefi görüşüne dayanmaktadır (Pardede, 2020, s. 72).

Buna ek olarak Kumaravadivelu (1994, s. 38) da becerilerin birbirlerinden ayrılmasının yapay olduğunu ve gerçek dünyada olduğu gibi birleştirilmesi gerektiğini ifade etmektedir ve bunun için karşılıklı konuşma (dinleme ve konuşma), not alma (dinleme ve yazma), bireysel olarak araştırma yapma (okuma ve yazma) gibi etkinlikleri önermektedir.

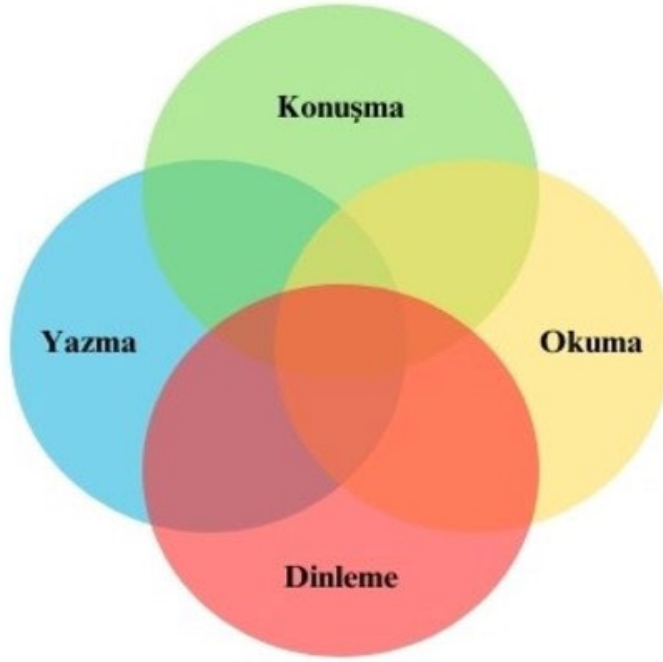
Read (1985, s. 73) dinleme ve konuşma, dinleme ve yazma, okuma ve yazma, konuşma ve yazma ile dinleme ve yazma becerilerinin birleştirilebileceğini; ikiden fazla becerinin birleştirilmesi için belli bir sıralamanın takip edilmesinin yararlı olacağını söylemektedir.

- Konuşma → Okuma → Yazma → Konuşma (→ Yazma)
- Dinleme → Yazma → Konuşma → Yazma
- Okuma → Yazma → Dinleme → Konuşma (→ Yazma)
- Dinleme → Konuşma → Okuma → Yazma

Yabancı/ikinci dil öğretiminde kılavuzluk görevi üstlenen D-AOBM de iletişimsel yaklaşımı benimsemesi sebebiyle bütünlüştürülmüş beceri yaklaşımına uygun bir bakış açısına sahiptir (Savaşkan, 2021, s. 214). İletişim sürecindeki yapıyı açıklamak için dört temel dil becerisinin yetersiz kalması D-AOBM'nin de değişmesine neden olmuştur. Bundan dolayı dört temel becerinin yerini alım-lama, üretim, etkileşim ve aracılık stratejileri almıştır. Becerilerin bütünlük olarak ele alınması D-AOBM'nin aracılık ve etkileşim stratejileriyle doğrudan ilişkilidir.

Dil becerilerinin birlikte sunulması ayrıştürülmüş geleneksel bakış açısının aksine öğrencilerin doğal iletişim süreci için de dili etkin kullanabilmelerine, sosyokültürel iletişimsel yeterliliklerini geliştirmeye ve daha akıcı bir dil kullanımı olmasına olanak sağlamaktadır (Pardede, 2019, s. 147; Hinkel, 2006, s. 113). Bütünlük beceri öğretiminin iletişim kurmaya olan katkısının yanında Cumming (2013, s. 216) akademik ve profesyonel bağlamlarda dilin etkin bir şekilde kullanılabilmesi için elzem olduğunu söylemektedir. Buna ek olarak becerilerin iç içe geçmiş bir yapıda öğretilmesi/öğrenilmesi gerçek hayatta kullanmayı kolaylaştıracak ve aynı anda çok sayıda duyu organının kullanılmasını sağlaması sebebiyle de daha derinlikli ve kalıcı bir öğrenme sürecinin gerçekleşmesini sağlayacaktır. Dahası bütünlük beceri kullanımı öğrencilere öğrenme etkinliklerini çeşitlendirme konusunda da yardımcı olmaktadır (Akram ve Malik, 2010, s. 233).

Bütünlük beceri yaklaşımı üzerine yapılan çalışmalar yukarıda söz edilen faydalara uygun olacak şekilde öğrencilerin dil becerilerinde telaffuz, dil bilgisi ve kelime dağarcığı yeterliliklerinde gelişme olduğunu (Borhany, Tahri ve Tous, 2015), sadece öğrencilerin değil öğretmenlerin de tutum yönünden olumlu bir bakış açısına sahip olduğunu (Zuniga, 2016) ortaya koymaktadır.

Şekil 1*Dil Öğretiminde Becerilerin Görünümü***YADOT Öğretiminde Bütünleşik Beceri**

Dil becerilerinin bir bütün olarak görülmesi gerektiği (Munte, 1989; akt. Emiroğlu, 2023, s. 2113), YADOT öğretimi alanında henüz tam olarak kabul edilebilmiş değildir (Yıldız, 2015, s. 430) ancak bazı çalışmalarda beceri öğretiminin bütünleşik şekilde yapılması gerektiği yer almaktadır. Aşçı (2019), okuma becerisinin yazma ve sözcük öğretimiyle doğrudan bağlantılı olduğunu söylerken Öz (2011, s. 251), Kuta (2008, s. xix) yazma ve okumanın birbirlerinden bağımsız şekilde gelişmeyeceğini söylemektedir. Buna uygun olarak Şimşek ve Erdem (2021, s. 277) Türkçe öğretim setlerinden biri olan Yedi İklim’de okuma ve yazma becerisinin; Kocayanak (2021, s. 135) Yeni Hitit ve Türkçeye Yolculuk setlerinde konuşma becerisinin başta okuma olmak üzere diğer becerilerle; Şimşek (2016, s. 317) İstanbul setinde konuşma, dinleme ve yazma etkinliklerinin bağlantılı bir şekilde yapılandırıldığını tespit etmiştir.

Karagöl ve Kurt (2021, 203) ise dört temel dil becerisinden biri olan dinlemeyi, dinleme/izleme şeklinde ele alarak bu becerilerinin tamamının bütüncül bir yaklaşımla öğretilmesine ihtiyaç duyulduğunu söylemektedir. Akbaş (2020, s. 3048) ise başta okuma olmak üzere yazmanın diğer becerilerle birleştirilmesinin uygun olacağını çünkü günlük hayatta dil becerileriyle bütünleşik bir şekilde karşılaştığını ifade etmektedir.

YÖNTEM

Çalışmada bir nitel araştırma yöntemi olan doküman analizi desenine başvurulmuştur. Bu yöntemde ele alınan bir konu veya olgu üzerine hazırlanmış belgeler incelenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.187). Buna göre uluslararası geçerliliği bulunan yabancı dil sınavlarının bütünleşik beceri ölçümüne ne ölçüde yer verdiği araştırılmıştır. Elde edilen bilgilerden hareketle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bütünleşik beceri ölçümünün durumu analiz edilmiştir.

BULGU VE YORUMLAR

Yabancı Dil Öğretiminde Bütünleşik Beceri Ölçümü

Geleneksel ayrıştırılmış beceri testlerinin dilin doğasını tam olarak yakalayamaması (Hinkel, 2010), becerilerin günlük hayatta bütünleşik olarak yer alması ve öğretimin bu şekilde yapılması gerektiğinin düşünülmesi ölçme değerlendirme açısından da etkili olmuştur. Bu sebeple gerçek hayata ve öğretim sürecine uygun testlere/sınavlara ihtiyaç duyulmuştur. Bu ihtiyacın neticesinde ortaya çıkan bütünleşik beceri testleri, en az iki becerinin veya stratejinin bir görevde bir araya getirildiği ve sonuçta bu yetkinliklerin değerlendirildiği bir test şeklidir. Bütünleşik beceri testlerinin de kendi içerisinde çeşitli şekilleri mevcuttur. Okumadan hareketle yazma, bir dersin/sunumun yazılı olarak özetlemesi, akademik bir okumaya dayalı sunum yapma, konuşma, dinleme ve etkileşim becerilerini kullanarak bir tartışma içerisinde yer alması bu sınav çeşitlerindedir.

Mandaliios ve Davisson (2019), bütünleşik beceri testlerinin daha otantik olduğunu, bağlam geçerliliğine ve bilişsel bir yöne sahip olduklarını, becerileri dönüştürmenin bilgi hakkında daha çok şey ifade ettiğini, günlük hayatta tek bir beceriye odaklanılmadığını, iletişim kurabilme becerisini daha iyi temsil ettiğini söylemektedir ve becerilerin testlerde ele alınış şekillerine dair şu öneride bulunmaktadır:

- Okuma → Yazma
- Dinleme → Konuşma
- Dinleme ve Okuma → Yazma
- Dinleme ve Okuma → Yazma ve Konuşma
- Dinleme, Okuma ve Araştırma → Yazma ve Konuşma

Bütünleşik beceri testlerinin otantik olmaya daha uygun o iletişimsel açıdan dil öğretiminin daha doğru ölçülmesine sebep olmaktadır (Arslan, 2021, s. 280).

Sanchez (2000), İngilizce öğretiminde becerilerin yalıtılmış bir şekilde ele alındığını ifade etse de günümüzde çeşitli uluslararası sınavlarda bütünleşik dil becerilerinin ölçüldüğü görülmektedir (Kunnan, 2023; Arslan, 2021, s. 281; Plakans, 2013). Bu sınavlar ve bütünleşik olarak ölçülen beceriler şu şekildedir:

Tablo 1

Uluslararası Dil Sınavları ve Ölçülen Bütünleşik Dil Becerileri

Dil	Sınav	Bütünleşik Ölçülen Beceriler
İngilizce	PTE Akademik	Dinleme ve Yazma
İngilizce	TOEFL iBT	Dinleme ve Yazma Okuma ve Konuşma Okuma ve Yazma Dinleme ve Konuşma Okuma ve Dinleme
Almanca	telc Deutsch	Dinleme ve Yazma
Almanca	Goethe Zertifikat	Dinleme ve Yazma
Fransızca	DELTA & DALF	Dinleme ve Yazma Dinleme ve Konuşma Okuma ve Yazma

İspanyolca	DELE	Dinleme ve Yazma Okuma ve Yazma Okuma ve Konuşma
İspanyolca	AP	Yazma ve Okuma Yazma ve Dinleme
İtalyanca	CELI	Dinleme ve Yazma
Rusça	TORFL	Dinleme ve Yazma

Uluslararası dil sınavlarında bütünlük olarak ölçülen becerilere bakıldığında en yaygın şekilde dinleme ve yazma becerisinin birlikte ölçüldüğü görülmektedir. Sınavlar içerisinde en bütünlük yapıya sahip olan ise TOEFL iBT'dir.

Bu sınavlara ek olarak uluslararası geçerliliği olmasa da dünyada yaygın olarak İngilizce öğreten çoğu kurum, sınavlarında bütünlük beceri ölçümüne yer vermektedir. British Council tarafından geliştirilen APTIS, Duolingo English Test, LanguageCert Test International ESOL, Cambridge Assessment'in hazırlamış olduğu Linguaskill, Oxford Test of English, Pearson Test of English (PTE) Academic, TOEIC® Exam ve Trinity's Integrated Skills in English (ISE) Exams, Test of English for Academic Purposes, TEAP, TEEP (Test of Educational Purposes) bu sınavların başlıcalarındandır (García Laborda ve Fernández Álvarez, 2021).

YADOT Öğretiminde Bütünlük Beceri Ölçümü

YADOT öğrenenler için hazırlanan kur sınavlarına bakıldığında yaygın olarak dil becerilerinin birbirlerinden bağımsız şekilde ve kendi içlerinde değerlendirildiği görülmektedir. Yeterlilik sınavları açısından da benzer bir durum söz konusudur.

Yunus Emre Enstitüsü (YEE) tarafından hazırlanan ve uluslararası geçerliliğe sahip tek Türkçe sınav olan Türkçe Yeterlilik Sınavı (TYS)'nin ilk uygulaması 2013 yılında yapılmıştır (YEE, 2018). O günden beri tüm dünyada bu görevi üstlenen YYS dışında uluslararası geçerliliğe ve ALTE nişanına sahip başka bir Türkçe yeterlilik sınavı henüz yoktur.

TYS'ye bakıldığında temel dil becerilerinin birbirinden bağımsız bir şekilde ölçülmeye çalışıldığı ve bütünlük beceri ölçümünün yapılmadığı görülmektedir. Üç aşamadan oluşan sınavın ilk oturumunda birbirlerinden bağımsız olarak okuma ve dinleme becerisi, ikinci oturumunda yazma ve son oturumunda ise konuşma becerisi ölçülmektedir. YYS'nin resmî sitesinde (tys.yee.org.tr) yer alan bilgiye göre sınavdaki bölümler, soru sayıları, puan değerleri ve verilen süreler şu şekildedir:

Tablo 2

TYS Genel Bilgileri

Sınav Bölümleri	Soru Sayısı	Puan	Sınav Süresi (dk.)
Okuma	40-50	25	75
Dinleme	30-40	25	60
Yazma	Yazma 1	1	10
	Yazma 2	1	15
Konuşma	Bağımsız Konuşma	1	10
	Karşılıklı Konuşma	7	15

TYS hakkında verilen bilgilere ve erişime sunulan örnek sınava bakıldığında sınavda bütünleşik beceri ölçümü yapmayı amaçlayan ya da buna olanak sağlayan herhangi bir görev/soru olmadığı görülmektedir. Demirel (2019, s.138), başka dil sınavlarında olduğu hâlde YYS'de dört beceri türünde de bütünleşik soruların bulunmadığını ifade etmektedir. Bu durum YADOT öğretiminde uluslararası dil öğretim standartlarına yaklaşması (Şengül ve Demirel, 2021, s.581) ve dil öğretiminin yapısına uygun olarak geçerli bir ölçüm yapılabilmesi için uygulanan sınavların bütünleşik beceri ekseninde güncellenmesi gerektiğini göstermektedir. Bütünleşik olarak hazırlanmış bir Türkçe yeterlilik sınavının daha isabetli bir ölçme olacağı, öğrencilerin dil öğrenim süreçleriyle daha uyumlu olacağı ve iletişimsel yaklaşıma daha uygun olacağı düşünülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Gerçek hayata uygun, senaryo ve bağlam temelli olmaya müsait yapısıyla dikkat çeken bütünleşik beceri sınavları, günümüzde birçok dilin öğretiminde değerlendirme sürecinin bir parçası konumundadır. İletişim için daha uygun olmaları, daha kapsamlı bir ölçme yapmayı sağladığı ve otantik yapısıyla öne çıkan bütünleşik beceri ölçümüne, Türkçenin uluslararası geçerliliğe sahip tek yeterlik sınavında yer verilmediği tespit edilmiştir. YADOT öğretiminin uluslararası standartlara göre yapılabilmesi ve güncel yaklaşımların takip edilebilmesi için kullanılan sınavların uluslararası ölçütler ve standartlar ışığında hem yerel hem evrensel gereksinimlere ve taleplere göre düzenlenmesi gerekmektedir. Becerilerin iç içe yer aldığı ve öğrenciden dönüştürülmesinin istendiği sınavların tercih edilmesi bu düzenlemelerden biridir. Bunun neticesinde YADOT öğretiminde güncel yaklaşımlara ve ihtiyaçlara göre düzenlenmiş, becerilerin bir bütün olarak görüldüğü sınavlara ihtiyaç olduğunu söylemek mümkündür. Ancak elbette ki ölçme değerlendirmenin bir sürecin sonu olduğu unutulmamalıdır. Bütünleşik beceri ölçümünün başarılı olabilmesi için öncesindeki materyal hazırlama, program geliştirme gibi aşamalarda da bu yaklaşımın benimsenmesi gerekmektedir. Buna göre öneriler şunlardır:

- YADOT öğretim materyalleri, bütünleşik beceri öğretimini destekleyecek şekilde güncellenmelidir.
- Dil öğretim programları, öğrencilerin bütünleşik becerilerini geliştirmeye odaklanacak şekilde yeniden düzenlenmelidir.
- Öğretmenler, derslerde öğrencilerin farklı becerilerini bir arada kullanmalarını teşvik edecek etkinlikler düzenlemelidir.
- Öğrencilerin aşına olabilmeleri için seviye belirleme ve kur sınavlarında da becerileri bütünleşik olarak ölçen görevlere yer verilmelidir.
- Uluslararası dil öğretim standartlarının YADOT öğretimi açısından sağlanabilmesi ve ölçme değerlendirmenin daha isabetli ve iletişimsel yaklaşıma uygun olabilmesi için yeterlilik sınavlarının, bütünleşik beceri ölçümüne göre güncellenmesi faydalı olacaktır.

KAYNAKÇA

Akbaş, E. (2020). Yabancı dil eğitiminde yazma eğitimi yaklaşımlarının gözden geçirilmesi ve yazma becerisinin diğer becerilerle ilişkilendirilmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(30), 3038-3082.

Akram, A. Malik, A. (2010). Integration of language learning skills in second language acquisition. *International Journal of Arts and Sciences*, 3(14), 230- 241.

Arslan, S. (2021). Language testing in integrated language skills classes. Salihoğlu, U. (Ed.),

Integrated language skills içinde. Eğiten Kitap.

Aşçı, Y., Alican, Y. (2019). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırılmasına yönelik materyal geliştirme*. Uluslararası Türk Kültürü Sempozyumu Dil-Tarih-Coğrafya bildiri kitabı. 252-267.

Aşçı, Y., 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.

Aşçı, Y. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öykü: B2 düzeyinde okuma ve yazma becerisi geliştirme*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Borhany, M., Tahriri, A., Tous, M.D. (2015). The Impact of Explicit/Integrated Instruction of Listening Comprehension Strategies on EFL Learners' L2 Listening Comprehension and their Overall Strategy Use. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 2(8), 128-144.

Cumming, A. (2013). Assessing integrated writing tasks for academic purposes: Promises and perils. *Language Assessment Quarterly*, 10, 1-18.

Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur? *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (28), 165-176.

Demirel, Ö., Şahinel, M. (2006). *Türkçe öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Demirel, S. (2019). *Türkçe Yeterlik Sınavı'nın (TYS) uluslararası geçerliğe sahip bazı dil yeterlik sınavlarıyla karşılaştırılması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.

Emiroğlu, S. (2023). Dil öğretiminde izlemenin yeri: izleme bir dil becerisi midir? *Millî Eğitim Dergisi*, 52(239), 2107-2132.

García Laborda, J., Fernández Álvarez, M. (2021). Multilevel Language tests: Walking into the land of the unexplored. *Language Learning & Technology*, 25(2), 1-25. <http://hdl.handle.net/10125/73428>

Hinkel, E. (2006). *Current perspectives in teaching the four skills*. TESOL Quarterly.

Hinkel, E. (2010). *Integrating the four skills: Current and historical perspectives*. Kaplan, R.D. (Ed.), Oxford handbook in applied linguistics içinde. Oxford University Press.

Karagöl, E., Kurt, B. (2021). Ders kitabı yazarlarının görüşlerine göre yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 184-209.

Kocayanak, D. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında yer alan konuşma becerisi etkinliklerinin karşılaştırılması. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 4 (2021 Yunus Emre ve Türkçe Yılı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Özel Sayısı), 123-139.

Kumaravadivelu, B. (1994). The postmethod condition:(E) merging strategies forsecond/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 28(1), 27-48.

Kunnan, A. J. (2023). *Assessing integrated language skills*. <https://www.linkedin.com/pulse/assessing-integrated-language-skills-duolingo-english-test/>

Kuta, K. W. (2008). *Reading and writing to learn*. Greenwood Publishing.

Mnadalios, J., Davidson, P. (2019). *Using assessment to facilitate learning integrated skills assessment*. BALEAP 2019 Conference.

Muente, G. (1989). How listening helps speaking, writing and reading. *Reading Improvement*, 26(3), 244-246.

Öz, F. (2011). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Anı Yayıncılık.

Pardede, P. (2019). *Integrated skills approach in EFL classrooms: A literature review*. Pardede, P. (Ed.),

- EFL Theory and Practice: Voice of EED UKI (Proceeding of EED Collegiate Forum 2015-2018) içinde. UKI Press.
- Pardede, P. (2020). Integrating the 4CS into EFL integrated skills learning. *Journal of English Teaching*, 6 (1), 71-85.
- Plakans, L. (2013). *Assessment of integrated skills*. Chapelle, C. A. (Ed.), The encyclopedia of applied linguistics içinde. Blackwell Publishing.
- Read, C. (1985). *Integrating the skills*. Matthews, A. vd. (Ed.), At the Chalkface: Practical techniques in language teaching içinde. Edward Arnold Publishers.
- Richards, J.C., Schmidt, R. (2002). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Pearson Education Limited.
- Sanchez, M. A. A. (2000). *An approach to the integration of skills in English teaching*. Didactica (Lengua y Literatura), 12, 21-41.
- Savaşkan, İ. (2021). *The Common European Framework of references languages and language integrated language skills*. Salihoğlu, U. (Ed.), Integrated language skills içinde. Eğiten Kitap.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge University Press.
- Sever, S., Kaya, Z., Aslan, C. (2006). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. Morpa Kültür Yayıncılık.
- Silva, T., Matsuda, P. K. (2000). *On second language writing*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Şengül, M., Demirel, S. (2021). Türkçe yeterlik sınavı'nın (TYS) uluslararası geçerliğe sahip bazı dil yeterlik sınavlarıyla içerik açısından karşılaştırılması. *Türkiyat Mecmuası*, (31)2, 573-598.
- Şimşek, R., Erdem, İ. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi ve kazanım ilişkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 267-279.
- Şimşek, R. (2016). *Yabancılarla Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının temel dil becerileri bağlamında karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- TYS Türkçe Yeterlik Sınavı. <https://tys.yee.org.tr/>
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, Ü. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil becerilerine yönelik öğrenci ve öğretmen görüşleri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(1), 429-443.
- Zuniga, C. E. (2016). Implementing task-based language teaching to integrate language skills in an EFL program at a Colombian university. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 18(2), 13-27.

TÜRKÇE EĞİTİMİNDE E-PORTFOLYO YÖNTEMİ



Öğr. Gör. Dr. Ramazan ERYILMAZ,
Antalya/Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Alim ELYAS, İzmir/80. Yıl Aşağı Aktepe Ortaokulu

ÖZET

Araştırmada e-portfolio yönteminin Türkçe eğitiminde kullanılmasına ilişkin imkânların ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Bunun için meta-sentez yöntemi kullanılmıştır. Alan yazınında bu konuda yapılan çalışmalardan bir örneklem oluşturulmuştur. Örneklem üzerinden elde edilen veri setinde içerik analizi tekniğine göre kodlamalar yapılmış, bu kapsamda kategoriler, alt temalar ve temalar belirlenmiştir. Sonuçlara göre e-portfolio dil bilgisi etkinliklerinde, değer eğitiminde, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde kullanılabilir. Dil bilgisi alt temasında konu anlatımı, çözümlene etkinlikleri ve kavram haritaları; dinleme etkinlikleri alt temasında, ses dosyaları, dinleme görevleri, ses eğitimi ve otantik dinleme metinleri; konuşma etkinlikleri alt temasında yazı kompozisyonları, değerlendirme etkinlikleri, metin türleri, bireysel ve iş birlikli yazma görevleri; değerler eğitimi alt temasında bireysel çalışmalar ve grup çalışmaları ile görsel içerik üretme kategorileri belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe, eğitim, öğretim, e-portfolio.

GİRİŞ

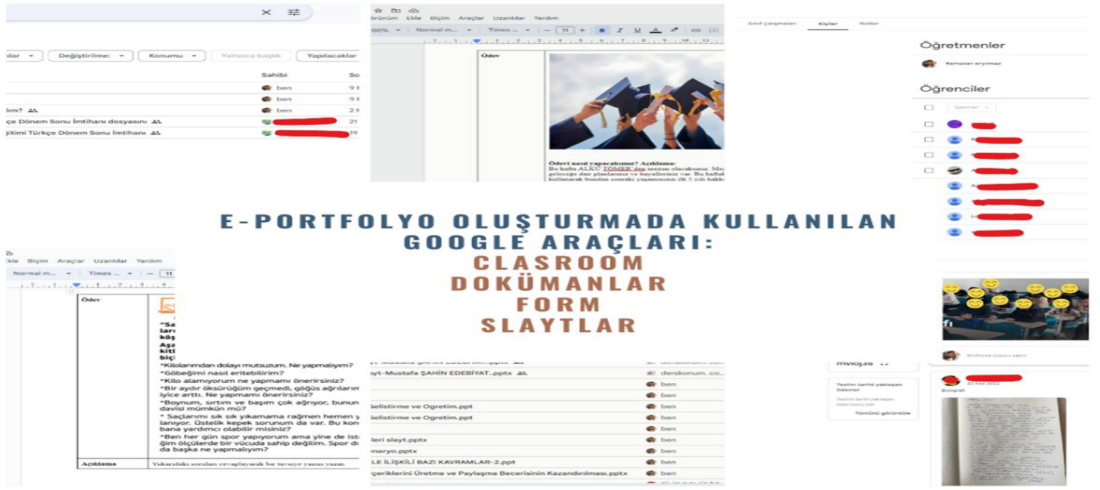
Çağdaş yaklaşımları geleneksel yaklaşımlardan ayıran bir boyut da eğitimin ölçme ve değerlendirme boyutunun sonuç değil süreç odaklı olmasıdır. Bu yönüyle çağdaş eğitimde performansla yönelik durum belirleme, üst düzey zihinsel becerileri destekleme ön plandadır (Kutlu vd., 2017, s. 1-48). Portfolyoya dayalı durum belirleme, esas itibarıyla 25-30 yıldır eğitimde kullanılmaya başlayan (Kutlu vd., 2017, s. 119) fakat bunu aşan bir biçimde hayatın her alanında iş gören bir yaklaşımdır. Portfolyo genel anlamda bir kişinin mesleki veya kişisel anlamda ortaya koyduğu ürünlerin sistematik bir biçimde bir araya getirilmesiyle ortaya çıkmaktadır (Paulson, 1991). Eğitim açısından da öğrencinin eğitim hayatı boyunca ortaya koyduğu ürünlerin bir araya getirilmesi olarak anlaşılabilir. Amacı ve özelliklerine göre 3 tür portfolyo bulunmaktadır: derleme portfolyosu, vitrin portfolyosu ve değerlendirme portfolyosu (Şanlı vd., 2023). e-Portfolyo, portfolyoların dijital ortama taşınmış biçimi olarak kullanılmaya başlanmıştır. e-Portfolyo, öğrencilerin geliştirdiği özgün ürünlerin dijital ortamda bir araya getirilmesini, kaydedilmesini ve saklanmasını sağlaması bakımından geleneksel portfolyolarla benzerlik gösterir. Yine de bu yalnızca portfolyonun dijitalleşmesinden öte dijital teknolojinin olanaklarının da özümsemesini içermektedir. Türkiye’de ve dünyada e-portfolioyunun eğitimde kullanılmasına ilişkin birçok araştırma yürütülmüştür (Şanlı vd., 2023; Anagün vd., 2018; Erten, 2015; Gupta, Pathania, 2021; Lam, 2023; Malihehe, Mereseini, 2013; Paulson, 1991). e-Portfolyo, kişilerin veya kurumların becerilerini, çalışmalarını, projelerini çevrim içi ortamda sergilemesine olanak vermektedir (Akgün, Kölemen, 2020). e-Portfolyonun öncülü olan portfolyo eğitim alanında da kullanılmıştır (Kan, 2007). Portfolyonun eğitimde kullanımı uzun bir geçmişe sahiptir. Bunu iyi bir şekilde tanımlamak adına, Pearl ve Paulson (1991) portfolyo için bir metafor geliştirmişlerdir. Buna göre portfolyolar öğrencilerin deneyimlerini arşivledikleri

ve kendilerini anlamlandırma işinin gerçekleştirildiği laboratuvarlardır. Onlara göre her portfolyo, öğrencilerin neyi, neden bilip bilmediklerinin bir hikâyesidir.

Öğrenciler bildiklerini ve yapabildiklerini çalışmalarından örneklerle gösterirler. Yabancı dil öğretimi açısından e-portfolyonun ele alındığı çalışmalar vardır. Fakat bu çalışmalarda e-portfolyo çoğunlukla İngilizce açısından araştırma konusu edilmiştir (Yastıbaş, 2013; Öğmen, 2011; Türkaynağı, 2021). Buna karşın yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kapsamındaki bir çalışma (Eryılmaz, 2023) hariç tutulursa, Türkçe eğitimi ya da öğretimi açısından bu konuyu ele alan herhangi bir çalışma alan yazınında tespit edilmemiştir. Bu problem durumdan hareketle bu çalışmada e-portfolyo yönteminin Türkçe eğitimi açısından kullanım olanaklarının ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kapsamında yazma dersinin yürütülmesinde kullanılan bir e-portfolyo Şekil 1'de görülmektedir.

Şekil 1

Yazma Dersinde e-Portfolyo Kullanımı Örneği



(Eryılmaz, 2023)

Şekil 1'de görüldüğü gibi çok sayıda öğrencinin hem bireysel olarak hem de iş birlikli olarak çalışması, birbirlerinin performanslarını izlemeleri, değerlendirmeleri söz konusudur. Bu da akran öğrenme kapsamında olumlu çıktılar sağlayabilir.

Bu çalışmada daha kapsamlı bulgular elde etmek amacıyla çeşitli araştırma soruları belirlenmiştir:

1. Dinleme becerisini geliştirilmesinde e-portfolyonun kullanımına ilişkin bulgular nelerdir?
2. Konuşma becerisini geliştirilmesinde e-portfolyonun kullanımına ilişkin bulgular nelerdir?
3. Okuma becerisini geliştirilmesinde e-portfolyonun kullanımına ilişkin bulgular nelerdir?
4. Yazma becerisini geliştirilmesinde e-portfolyonun kullanımına ilişkin bulgular nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada Türkçe eğitiminde e-portfolyo yönteminin kullanım imkânlarını değerlendirmek amacıyla meta-sentez yöntemi kullanılmıştır. Meta-sentez, birden fazla nitel araştırma bulgusunun sistematik bir şekilde bir araya getirilerek yeni ve kapsamlı bir anlayış geliştirilmesini sağlayan bir araştırma modelidir (Hoon, 2013). Bu yöntem, mevcut literatürdeki nitel çalışmaların sentezlenmesi ve yorumlanması yoluyla konunun derinlemesine incelenmesine olanak tanır ve kapsamlı bir bakış açısı sunar (Zimmer, 2016; Finfgeld-Connett, 2018). Meta-sentez yönteminin tercih

edilmesinin başlıca nedeni, e-portfolyo yöntemi üzerine yapılmış nitel çalışmaların çeşitliliği ve bu çalışmaların bir araya getirilerek daha geniş bir perspektif sunma potansiyelidir. Bu çalışmada izlenecek meta-sentez süreci, Hoon (2013) tarafından geliştirilen meta-sentez yaklaşımına dayanmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Örneklem

Hoon (2013) meta-sentez yönteminin uygulanmasında sekiz aşama öngörmektedir: Araştırma sorusunu belirginleştirmek, ilgili çalışmaları bulmak, dâhil etme/hariç tutma ölçütleri belirlemek, verileri çıkarmak ve kodlamak, vakaya özgü düzeyde analizler gerçekleştirmek, çapraz çalışma yapmak, meta-sentezden teori inşa etmek, tartışma yürütmek.

1. Araştırma sorusunun belirlenmesi aşamasında problem durumundan hareketle araştırma amacı, buradan hareketle de araştırma soruları belirlenmiştir.
2. Ölçütlerin belirlenmesi için araştırma sorularının kapsamına giren çalışmaları belirleyecek ölçütler oluşturulmuştur. Bu ölçütler: a. Araştırmalar makale ya da kitap/kitap bölümü türünde olmalıdır. b. Araştırmalar dil eğitiminde e-portfolyo konusu kapsamında olmalıdır. c. Makaleler hakemlik sürecine tabi tutulmuş olmalıdır. ç. Araştırmalar, 2010-2024 yılları arasında yayımlanmış olmalıdır. d. Araştırma tam erişime açık olmalıdır. e. Yöntem, bulgular ve sonuçlara ilişkin açık ve anlaşılır veriler sunulmalıdır.
3. Çalışmaların belirlenmesi aşamasında kartopu tekniğine uygun olarak Web of Science (WOS), Scopus, Google Academic, ULAKBİM ve Dergipark veri tabanlarında "dil", "eğitim", "öğretim", "e-portfolyo", "EFL" "eportfolio", "learning", "language" anahtar sözcükleriyle bu konuya ilişkin literatür taraması yapılmış, birinci aşamada 28 çalışma tespit edilmiştir.
4. Verileri çıkarma kapsamında çalışmalar incelenmiş, bazı ölçütleri karşılamadığına karar verilen 13 çalışma örneklemden çıkarılmıştır. Sonuç olarak 15 çalışma örneklemini oluşturan çalışmalar olarak belirlenmiştir. Çalışmalar, Ç1, Ç2, ... Ç15 biçiminde kodlanmıştır.
5. Verileri sentezleme aşamasında örneklemini oluşturan çalışmaların bulguları üzerinde içerik analizi yapılmıştır. İncelenen çalışmalar kaynakçada * ile gösterilmiştir. İçerik analizinde Miles ve Huberman (2016)'ın yaklaşımı takip edilmiştir.
6. Yorum ve tartışmalar aşamasında bulgular yorumlanmış ve tartışılmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Verilerin çözümlemesinde öncelikle veri setine ilişkin notlar almak, verileri özetlemek, basit ilişki kümelerine ayırmak gibi işlemlerle verilerin kodlanması sürecine hazırlık yapılmıştır. Bu aşamada veri setinden konu kapsamı dışındaki metinler çıkarılmıştır. İkinci aşamada MAXQDA programı kullanılarak ve nitel veri analizinde kodlama prosedürlerine uyarak kodlamalar yapılmıştır. Bahsedilen kodlama prosedürünün belirlenmesi adına Miles, Huberman (2016) ile Merriam (2015)'in önerdiği nitel veri analizi süreçleri incelenmiş ve bir senteze varılmış, buna göre veri setinin çözümlemesinde kullanılmıştır. Veri seti üzerinden kodlamalar yapılmış, kodlar arasında yatay ilişkiler kurulması suretiyle kategoriler, kategorilerden alt temalar, alt temalardan temalar belirlenmiştir.

BULGU VE YORUMLAR

Türkçe eğitiminde e-portfolio teması ve ilişkili olduğu alt tema ve kategoriler, Şekil 2'de sunulmuştur.

Şekil 2

Türkçe Derslerinde e-Portfolio



1. Dinleme Eğitiminde e-Portfolio

Dinleme eğitimi alt temasında öğrencilerin izlenmesi, ses dosyaları biriktirme, dinleme görevlerini kaydetme, geri bildirim kategorileri ortaya çıkmıştır.

İzleme: Dinleme derslerinde e-portfolio, öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek, ilerlemelerini takip etmek ve değerlendirmek için kullanışlı araçlar olabilir.

Ses Dosyalarını Saklama: Öğrencilerin etkinlikler kapsamında dinleyecekleri ses dosyaları veya podcastler e-portfolioya yüklenerek dersler boyunca işledikleri materyaller saklanabilir. Bu, öğrencilerin dinleme pratiği yapmalarını ve ilerlemelerini gözlemlemeyi sağlar.

Dinleme Görevlerini Kaydetme: Öğrencilerin derslerde aldıkları dinleme görevleri e-portfolioya eklenebilir. Örneğin belirli bir konuşmayı dinledikten sonra öğrencilerin anladıklarını özetlemeleri istenebilir ve bu özetleri portfolioya eklemeleri sağlanabilir.

Sözlü Geri Bildirim: Öğrencilerin dinleme performansını değerlendirmek için sesli geri bildirim kaydı yapılabilir. Öğrencilerin hangi alanlarda gelişmeleri gerektiğini belirtmek ve tavsiyelerde bulunmak için e-portfolio verilerinden hareket edilebilir.

Dinleme Becerilerini İzleme: e-Portfolio, öğrencilerin dinleme becerilerindeki ilerlemelerini takip etmek için işlevsel bir araçtır. Öğrencilerin hangi konularda daha güçlü olduklarını veya hangi alanlarda zorlandıklarını belirlemek için bu veriler kullanılabilir.

Sözlü Anlatım: Öğrencilere belirli bir konuda belli anlatıları (öyküleyici anlatıma dayalı türler) anlatmaları istenebilir ve bu ses kayıtları e-portfolioya eklenebilir. Bu, öğrencilerin sesli ifade becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacaktır.

2. Konuşma Eğitiminde e-Portfolio

Konuşma eğitimi alt temasında öğrencilerin ilerlemesini izlemek, sunumları depolamak ve değerlendirmek, görev ve projelerin arşivlenmesi kategorileri ortaya çıkmıştır.

Sunum Depolama: Öğrencilerin sunumlarını video olarak kaydederek ve bu videoları e-portfolio-

yoya yükleyerek öğrenci ilerlemesi takip edilebilir. Bu, öğrencilerin sunum becerilerini geliştirmelerine ve ilerlemelerini görmelerine olanak tanır.

Görev ve Projelerin Arşivlenmesi: Öğrencilerin ders boyunca gerçekleştirdikleri konuşma görevleri, projeleri ve ödevleri e-portfolyoda saklanabilir.

Öz Değerlendirme ve Hedef Belirleme: Öğrencilere, kendi sunumlarını ve performanslarını değerlendirmeleri için fırsat verilir. e-Portfolyo öğrencilerin hedeflerini belirlemelerine ve kendilerini geliştirmek için plan yapmalarına yardımcı olabilir.

Gelişim Takibi: e-Portfolyo, öğrencilerin konuşma becerilerindeki gelişimlerinin uzun vadede takip edilmesine olanak tanır.

3. Okuma Eğitiminde e-Portfolyo

Okuma eğitimi alt temasında okuma günlüğü, okuduğunu anlama etkinlikleri, kelime öğretimi, sunum ve proje çalışmaları kategorileri ortaya çıkmıştır.

Okuma Günlüğü Tutma: Öğrencilerin her okuduğu kitap, makale veya öykü hakkında düşüncelerini ve çözümlmelerini e-portfolyoya kaydetmeleri sağlanabilir.

Okuduğunu Anlama: Öğrencileri okudukları metinlerin ana fikirlerini, karakterleri, tema ve olayları çözümlmeye teşvik eder.

Kelime Öğrenimi/Öğretimi: Öğrencilerin yeni kelimeleri öğrenmeleri ve kelime dağarcıklarını genişletmeleri için e-portfolyo işlevseldir. e-Portfolyonun sosyal medya araçlarına benzer çevrim içi sohbet özelliği de yeni öğrenilen kelimelerin edime dönüştürülmesi sağlanabilir.

Sunumlar ve Proje Çalışmaları: Öğrencilerin okudukları metinlerle ilgili sunumlar yapmaları veya projeler oluşturmaları sağlanabilir.

4. Yazma Eğitiminde e-Portfolyo

Yazma eğitiminde e-portfolyo alt temasında yazma çalışmaları, yazma eğitiminde geri bildirim, yazma planı ve ekonomiklik kategorileri ortaya çıkmıştır.

Yazma Çalışmaları: Öğrencilerin farklı türlerde yazılarını e-portfolyoya ekleyerek hem kendilerinin hem de öğretmen/öğreticilerinin ilerlemelerini takip etmeleri sağlanabilir.

Geri Bildirim: Öğrencilerin birbirlerinin yazılarını değerlendirmeleri ve geri bildirim sağlamaları için e-portfolyolar kullanışlıdır.

Öğrencilerin yazılarına yapılan yorumları ve önerileri görebilir, akran değerlendirme yapabilir,

Yazma Planı: e-Portfolyo öğrencilerle birlikte yazma hedefleri belirlenmesini kolaylaştırır.

Ekonomiklik: e-Portfolyolar geleneksel araçlara kıyasla maddi açıdan ekonomiktir. Zaman açısından ekonomiktir. Belirli bir süre içinde kaç kelime, paragraf, sayfa yazıldığı, dil bilgisel hatalar, yazım yanlışları, imla hataları otomatik olarak görülebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

e-Portfolyonun her eğitim kademesinde kullanılabilme şansı vardır. İlkokul düzeyinde e-portfolyonun kullanımı ile ilgili olarak sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin belirlendiği bir araştırmada (Gök vd., 2020) e-portfolyonun son derece işlevsel olduğu yönünde görüşler ağır basmıştır. e-Portfolyo yüksek öğretimde kullanımı ile ilgili birçok araştırma mevcuttur. Bunlardan dil eğitimi ile ilişkili olanlara bakıldığında da e-portfolyo yönteminin üniversite öğrencilerinin yazma becerileri (Aghazadeh, Soleimani, 2020), konuşma becerileri (Mathur, Mahapatra, 2022) ve çeşitli açılardan akademik gelişimlerine olumlu yönde etki ettiğine yönelik sonuçlar görülmektedir.

Şanlı, vd., (2023) Türkiye’de e-portfolyo üzerine yapılan tez çalışmalarını incelemişlerdir. Buna göre

bilişsel becerilere yönelik olarak temel becerilerin ve üstbilişsel becerilerin çalışıldığı tespit edilmiştir. Temel becerilerden biri olarak dil becerileri ile ilgili altı çalışma yapılmıştır. Bu kapsamdaki sonuçlar, izleme ve değerlendirme için e-portfolyo kullanımına yoğunlaşmaktadır. Bunun yanında e-portfolyonun bu bağlamda kullanışlılığı olduğu değerlendirilmiştir. Fakat dil eğitiminin diğer boyutlarına ilişkin bulgu ve sonuçlar mevcut değildir. Thomas ve Reinders (2010)'a göre e-portfolyolar öğrencilerin motivasyonunu ve akademik sonuçlarını iyileştirmeye yardımcı olmaktadır. Thomas ve Reinders (2010) e-portfolyoyu öz düzenleme becerileri açısından ele almışlardır. Buna rağmen araştırmacılar, e-portfolyoların öğrencilerin yazma eğitiminde öz düzenleme yeteneklerini nasıl geliştirdiği konusunda kesin sonuçlara ulaşamadığına, alan yazınında bu konunun yeterince araştırılmadığına da değinmişlerdir. Mevcut Türkçe Öğretim Programı (2024)'nda portfolyo, öğrenci ürün dosyası olarak bir yazma kazanımı kapsamındaki türlerden biri olarak örneklendirilmesine karşın e-portfolyo programda yer bulamamıştır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024). Bu çalışma bağlamında Türkçe Öğretim Programı'nın sanal sınıflarla entegre edilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Aghazadeh, Z., Soleimani, M. (2020). The effect of e-portfolio on EFL learners' writing accuracy, fluency, and complexity. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 20(2), 82-199.
- Akgün, E., Kölemen, C. Ş. (2020). E-portfolyo oluşturmanın öğrencinin akademik öz düzenleme becerisine etkisi. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(227), 117-140.
- Anagün, Ş. S., Atalay, N., Kandemir, C. M. (2018). E-Portfolio implementation experiences of prospective primary school teachers. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 9(2), 102-124.
- Aydin, S. (2014). EFL writers' attitudes and perceptions towards E-portfolio use. *TechTrends*, 58, 59-77.
- Barrot, J. S. (2021). Effects of Facebook-based e-Portfolio on ESL learners' writing performance. *Lang. Cult. Curr.*, 34, 95-111.
- Belgrad, S. F. (2013). *Portfolios and e-portfolios: Student reflection, self-assessment, and goal-setting in the learning process*. İçinde J. H. McMillan (Ed.), Sage Handbook of Research on Classroom Assessment (ss. 331-346). CA: SAGE.
- Cheng, G., Chau, J. (2013). Exploring the relationship between students' self-regulated learning ability and their e-Portfolio achievement. *The Internet and Higher Education*, 17(1), 9-15.
- Cummins, P. W., Davesne, C. (2009). Using electronic portfolios for second language assessment. *The Modern Language Journal*, 93, 848-867.
- Erten, P. (2015). *Çevrimiçi iş birlikli öğrenme ortamında e-portfolyo uygulamasının akademik başarıya, tutumlara, motivasyona ve kalıcılığa etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Eryılmaz, R. (2023). Opinions of students learning Turkish as a foreign language on the use of e-Portfolio in writing lessons. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 11(4), 85-97.
- Gök, B., Ö. B., Ayaz, M. (2020). Primary school teachers' views on the electronic portfolio. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(2), 1085-1104.
- Gupta, A., Pathania, P. (2021). To study the impact of Google Classroom as a platform of learning and collaboration at the teacher education level. *Education and Information Technologies*, 26, 843-857.
- Güngör, H., Çangal, Ö., Demir, T. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretimine ilişkin öğrenci ve öğretici görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(3), 1163-1191.
- Händel, M., Wimmer, B., Ziegler, A. (2020). E-portfolio use and its effects on exam performance – a field study. *Studies in Higher Education*, 45(2), 258-270.

- Hung, S. T. A., Huang, H. T. D. (2010). E-portfolio-based language learning and assessment. *The International Journal of Learning*, 17(7), 313–335.
- Huberman, M., Miles, M. (2016). *Nitel veri analizi*. Pegem.
- Kan, A. (2007). Portfolyo değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 133-144.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D., Karakaya, İ. (2017). *Ölçme ve değerlendirme: Performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme*. Pegem Akademi.
- Küçükaydın, M. A., Ulum, H. (2023). *The effects of Web 2.0 supported environmental education on self-efficacy belief regarding environmental education and environmental awareness*. *Education and Information Technologies*.
- Lam, R. (2021). Using ePortfolios to promote assessment of, for, as learning in EFL writing. *Eur. J. Appl. Linguist. TEFL*, 10, 101-120.
- Lam, R. (2022). E-Portfolios: What we know, what we don't, and what we need to know. *RELC Journal*, 53.
- Lam, R., Moorhouse, B. L. (2022). *Using digital portfolios to develop students' writing: A practical guide for language teachers*. Routledge.
- López-Crespo, G., Blanco-Gandía, M. C., Valdivia-Salas, S., Fidalgo, C., Sánchez-Pérez, N. (2022). The educational e-portfolio: preliminary evidence of its relationship with student's self-efficacy and engagement. *Education and Information Technologies*, 1-16.
- Malihehe, B., Mereseini, T. (2013). E-portfolios: A new trend in formative writing assessment. *International Journal of Modern Education Forum*, 2(2), 49-56.
- Mathur, M., Mahapatra, S. (2022). Impact of ePortfolio assessment as an instructional strategy on students' academic speaking skills: An experimental study. *Computer Assisted Language Learning*, 23(3), 1-23.
- Merriam, S. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. Nobel.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. MEB: <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2019571639225302T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%-C4%B1%202019.pdf> adresinden alındı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı Türkiye yüzyılı maarif modeli*.
- Öğmen, K. (2011). *E-portfolyo yoluyla kelime öğrenimi ve anadolu lisesi 9. sınıf öğrencilerinin strateji ve öğrenir özerkliği gelişimine olan etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Paulson, F. (1991). What makes a portfolio a portfolio. *Educational Leadership*, 48(5), 50-63.
- Renwick, M. (2017). *Digital portfolios in the classroom: Showcasing and assessing student work*. International Society for Technology in Education adresinden edinilmiştir.
- Sharifi, M., Soleimani, H., Jafarigohar, M. (2017). E-portfolio evaluation and vocabulary learning: Moving from pedagogy to andragogy. *British Journal of Educational Technology*, 48(6), 1441-1450.
- Sidebotham, M., Baird, K., Walters, C., Gamble, J. (2018). Preparing student midwives for professional practice: Evaluation of a student e-portfolio assessment item. *Midwifery Education in Practice*, 32, 28-34.
- Siu, F. (2013). The incorporation of e-Portfolios into five EFL courses-barriers encountered in the diffusion of technology. *Journal of Interactive Learning Research*, 24(2), 211–231.
- Şanlı, M., Bakırcı, F., Lüy, Z., Artsın, M., Assadzadeh, L., Özerbaş, D. H. (2023). Türkiye'de e-portfolyo konusunda gerçekleştirilen tezlerin analizi: Bir meta-sentez çalışması. *MANAS Sosyal Araştırmalar*

Dergisi, 12(2), 1328-1343.

Thomas, M., Reinders, H. (2010). *E-Portfolios for self-regulated and co-regulated learning: A review*. *Frontiers in Education* adresinden edinilmiştir.

Türkaynağı, U. (2021). *İngilizcenin yabancı dil olarak öğrenildiği ortamda konuşma e-portfolyolarının kullanımının ve öğrencilerin konuşma becerisi öz-yeterlik algılarına etkisinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.

Yastıbaş, A. E. (2013). *Konuşma değerlendirmesinde elektronik portfolyonun kullanılması ve bunun öğrencilerin konuşmaya karşı olan tutumlarına katkıları*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çağ Üniversitesi.

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN KELİME BİLGİSİ DÜZEYLERİ İLE OKUMA AKICILIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ



Zerrin AKŞAK ERTAŞ, İstanbul/Beylikdüzü Rehberlik ve Araştırma Merkezi

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları kelime bilgisi düzeyi ile okuma akıcılığının bileşenleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma kapsamında değerlendirilen okuma akıcılığı bileşenleri kelime tanıma, okuma hızı ve prozodidir. Araştırma ilişkisel tarama modeli ile desenlenen bir araştırmadır. Araştırmanın evreni İstanbul ilinde öğrenimine devam eden ilkokul 2. sınıf öğrencileridir. Buna bağlı olarak araştırmanın örneklemini ise İstanbul ili Beylikdüzü ilçesinde bulunan resmî ilkokullarda 2022-2023 eğitim öğretim döneminde öğrenimine devam eden ve basit tesadüfi örnekleme ile belirlenen toplam 117 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sürecinde kullanılan veri toplama araçlarından ilki araştırmacı tarafından hazırlanan demografik bilgi formudur. Öğrencilerin dakikada okudukları doğru kelime sayısının tespitinde 2. sınıf seviyesine uygun öyküleyici bir metin kullanılmıştır. Prozodinin değerlendirilmesinde Keskin, Baştuğ ve Akyol (2013) tarafından geliştirilen “Prozodik Okuma Ölçeği” kullanılmıştır. Öğrencilerin kelime bilgisi düzeylerinin belirlenmesinde kullanılan veri toplama aracı araştırmacının doktora tezi kapsamında kullanılmak üzere ilkokul 2, 3 ve 4. sınıf düzeyleri için ayrı ayrı geliştirilen, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilen İlkokul Kelime Bilgisi Testi'nin 2. sınıfa ait olan testidir. Veri analiz süreçlerinde normallik testleri, betimsel istatistikler, gruplar arası farkları belirlemek adına t-testi ve değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek amacı ile korelasyon analizleri gerçekleştirilmiştir. Araştırma analizleri ile öğrencilerin kelime bilgisi puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği, akıcı okuma bileşenlerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırma sonuçları kelime bilgisi ile kelime tanıma, kelime tanıma ile okuma hızı, kelime tanıma ile prozodi değişkenleri arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığını; bununla birlikte kelime bilgisi ile okuma hızı, kelime bilgisi ile prozodi, okuma hızı ile prozodi değişkenleri arasındaki ilişkinin pozitif yönlü ve anlamlı olduğunu göstermiştir. Araştırmanın daha geniş örneklemler üzerinde ve farklı değişkenler ile gerçekleştirilerek öğrencilerin okuma başarıları ile ilişkili değişkenlerin incelenmesi önerilmektedir. Ayrıca öğrencilerin kelime bilgisi düzeylerinin ölçülmesinde kullanılan İlkokul Kelime Bilgisi Testi'nin alternatifi olabilecek farklı ölçme araçları geliştirilerek öğretmenlerin ölçme değerlendirme süreçlerinde kullanabilecekleri ölçme araçlarının çeşitlendirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, kelime bilgisi testi, okuma, akıcılık, ölçme değerlendirme.

GİRİŞ

Okuma yazma süreçlerinin sistemli olarak ele alındığı ilkokul dönemi, 7-12 yaş aralığında bulunan tüm öğrenciler için büyük bir öneme sahiptir. İlkokul düzeyinde öğrenimlerine devam eden öğrencilerin sahip oldukları kelime bilgisi düzeyi, müfredat kapsamında ele alınan kazanımların gerçekleştirilmesi noktasında bir ön koşul durumunda görülmektedir. Alan yazını okuma alanı uzmanlarının görüşleri doğrultusunda incelendiğinde okuma ve anlama süreçlerinde başarı için temel öğelerden birinin kelime hazinesi olduğu, bununla birlikte okuyucuların yeni kelimeler

öğrenebilmesinin öncelikle metindeki kelimeleri belirli bir doğrulukta okumalarını gerektirdiği yönünde tespitler olduğu görülmektedir (Baştuğ, 2021). Öğrencilerin kelime bilgisi düzeylerinin düşük veya yüksek olmasının yürütülen öğretimsel süreçleri nasıl etkilediğine ilişkin sorulara cevap bulunması önemli görülmektedir. Bu sayede müfredat kapsamında ele alınan kazanımlara ulaşılabilmesi için ön koşul niteliğinde olan unsurların bilimsel sonuçlar ile netleştirilmesi sağlanmış olacaktır.

Kelime bilgisi kavramına ilişkin olarak gerçekleştirilen ulusal alan yazını çalışmaları genel olarak incelendiğinde kelime hazinesinin önemine vurguda bulunan çalışmalarla (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008; Şimşek ve Demirel, 2020; Tağa, 2016; Yekeler-Gökmen ve Ulusoy, 2022; Yıldırım, 2020) birlikte öğrencilerin kelime hazinelerinin geliştirilmesi süreçlerinde kullanılan yöntemlerin etkilerine odaklanan çalışmalar da (Aşıkcan, 2023; Bulut, 2013; Çetinkaya vd., 2018; İlter, 2015; Kultas ve Ulusoy, 2022; Uzunoğlu vd., 2023; Varan, 2017) olduğu görülmektedir.

Dil ediniminin birey için kabul edilebilir uygun bir düzeye gelmesini etkileyecek faktörlerin sayısındaki fazlalığa bağlı olarak dil edinim süreçlerine ilişkin faaliyetlerin uzun bir döneme yayılması ve farklı dil alanları içerisinde ele alınması zorunlu hâle gelmektedir. Aile okuryazarlığı, ev okuryazarlığı, erken okuryazarlık çalışmaları, kelime öğretimi çalışmaları, ilk okuma yazma hazırlık çalışmaları, okuma çalışmaları, yazma çalışmaları bireyin dil edinim süreçlerinde yürütülmesi gereken faaliyet başlıklarının sadece bazılarıdır. Dili oluşturan unsurlardaki zenginliğe, dil ediniminin düzeyini etkileyen faktörlerin çeşitliliğine bağlı olarak uzun dönemli, sistemli ve planlı süreç yönetimlerine ihtiyaç olduğu görülmektedir. Yapılacak planlamalarda dil edinim süreçlerinde etkili olan ve birbiri ile ilişkili olan değişkenlerin bilinmesi bu bulgulara bağlı planlamalar yapılması beklentisi olduğu alan uzmanlarının görüşlerinde kendisini göstermektedir. Bu doğrultuda gerçekleştirilen çalışmanın amacı ilkökul 2. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları kelime bilgisi düzeyi ile okuma akıcılığının bileşenleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma kapsamında değerlendirilen okuma akıcılığı bileşenleri kelime tanıma, okuma hızı ve prozodidir.

Araştırmanın Önemi

İlkokul düzeyindeki öğrencilerin akademik başarılarının ve bu başarıya bağlı olarak sosyal gelişimlerinin desteklenmesi için öğrencilerin okuma akıcılığı becerileri ile kelime bilgisi düzeyleri arasındaki ilişkinin ortaya konması önemli görülmektedir. Araştırmada ulaşılabilecek sonuçların okuma ve kelime bilgisi çalışmalarının planlanmasında eğitimcilere yol gösterici olacağı öngörülmektedir.

Araştırma Soruları

Yürütülen araştırma kapsamında cevap aranan sorular şu şekildedir:

1. İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin doğru okuma, okuma hızı, prozodi ve kelime bilgisi puanlarının ortalamaları nedir?
2. İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin doğru okuma, okuma hızı, prozodi ve kelime bilgisi puanları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
3. İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin doğru okuma, okuma hızı, prozodi ve kelime bilgisi puanları okul öncesi eğitim alma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
4. İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin kelime bilgisi düzeylerinin;
 - a) kelime tanıma,
 - b) okuma hızı,
 - c) prozodi ile arasındaki ilişki nasıldır?

YÖNTEM

Araştırma ilişkisel tarama modeli ile desenlenen nicel bir araştırmadır. Araştırma kapsamında belirlenen değişkenler arasındaki ilişki açıklanmaya çalışılmıştır. Büyüköztürk ve diğerlerine göre (2020) bir ilişkinin iki önemli özelliği vardır ve bunlar ilişkinin tipi ile ilişkinin gücüdür. Araştırmanın evreni İstanbul ilinde öğrenimine devam eden ilkökul 2. sınıf öğrencileridir. Buna bağlı olarak araştırmanın örneklemini ise İstanbul ili Beylikdüzü ilçesinde bulunan resmî ilkökullarda, 2022-2023 eğitim öğretim döneminde öğrenimine devam eden ve basit tesadüfi örnekleme ile belirlenen toplam 117 öğrenci oluşturmuştur.

Araştırma sürecinde kullanılan veri toplama araçlarından ilki araştırmacı tarafından hazırlanan demografik bilgi formudur. Öğrencilerin dakikada okudukları doğru kelime sayısının tespitinde 2. sınıf seviyesine uygun öyküleyici bir metin kullanılmıştır. Prozodinin değerlendirilmesinde Keskin, Baştuğ ve Akyol (2013) tarafından geliştirilen "Prozodik Okuma Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin kullanımına ilişkin gerekli etik izinler alınmıştır. Öğrencilerin kelime bilgisi düzeylerinin belirlenmesinde kullanılan veri toplama aracı araştırmacının doktora tezi kapsamında kullanılmak üzere ilkökul 2, 3 ve 4. sınıf düzeyleri için ayrı ayrı geliştirilen, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilen İlkokul Kelime Bilgisi Testi (IKEBİT)'nin 2. sınıfa ait olan testidir. Geliştirilen kelime bilgisi testi dört ayrı bölümden oluşmaktadır. Her bir bölümde öğrencilerin sahip oldukları kelime bilgisi düzeyinin farklı bir boyutu üzerinde durulacak şekilde planlama yapılmıştır. Ayrıca öğrencilerin kelime bilgisi düzeylerini belirlemede geçerli ve güvenilir bir yöntem belirlenebilmesi amacı ile kelime bilgisi testi farklı soru türlerinden ve ilgili sorular da farklı zorluk düzeylerine sahip olacak şekilde hazırlanmıştır. Hazırlanan kelime bilgisi testinde yararlanılan kelimeler, Talim ve Terbiye Kurulu tarafından onaylanan ve ders kitabı olarak okutulması tavsiye edilen Türkçe ders kitaplarından yararlanılarak belirlenmiştir. Öğrencilerin okuma performanslarına ilişkin ölçümlerin tamamlanmasından sonra öğrencilerin okuma hatalarına ilişkin olarak performans belirleme evraklarının değerlendirmesi gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin dakikada okudukları toplam kelime sayısından okuma hatalarına ilişkin sayının çıkarılması ile dakikada okunan toplam doğru kelime sayısı belirlenmiştir. Kelime bilgisi ve okuma akıcılığı bileşenlerinden olan kelime tanımaya ilişkin ölçümler tamamlandıktan sonra veri analiz süreçlerine ilişkin hazırlık çalışmaları yürütülmüştür. Bu kapsamda performans değerlendirme süreçlerine ilişkin formlar incelenerek analiz sürecine dâhil edilemeyecek formlar belirlenmiştir. Geriye kalan formlara ilişkin verilerin istatistik programına girişleri sağlanmıştır. Veri toplama süreçlerine dâhil edilen 117 öğrenci olmasına rağmen, analiz süreçlerine dâhil edilemeyecek 17 formun ayrılması ile analiz süreçleri 100 öğrenciye ait veriler üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Veri analiz süreçlerinde normallik testleri, betimsel istatistikler, gruplar arası farkları belirlemek adına t-testi ve değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek amacı ile korelasyon analizleri gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen kelime tanıma yüzdelerine ilişkin, düzeylere ilişkin veriler, okuma hızına ilişkin veriler, prozodik okumaya ilişkin veriler ve kelime bilgisi düzeyine ilişkin toplam puan verilerinin her biri için ayrı ayrı normallik testleri uygulanmıştır. Değişkenlere ilişkin veri gruplarının her birinin normallik koşulunu sağladığı tespit edilmiştir. Bu duruma bağlı olarak gruplar arası farklara ilişkin analizde ilişkili örneklemler t-testi, değişkenler arasındaki ilişkilerin analizinde ise Pearson korelasyon testi uygulanmıştır. Normallik analizlerinde skewness ve kurtosis değerleri esas alınmıştır. Bu değerlerin -2 ile +2 arasında olmasının normallik varsayımını sağladığı ifade edilmektedir (Hahs-Vaughn, Lomax, 2013).

BULGU VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma kapsamında ulaşılan verilere uygulanan analizlere bağlı olarak elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular araştırma soruları bağlamında ele alınmıştır. Araştırma sorularına bağlı olarak gerçekleştirilen analizlerde kullanılan verilerin cinsiyet ve okul öncesi eğitim alma değişkenlerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1 ve Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 1

Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Betimsel Bilgiler

Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kız	59	59
Erkek	41	41
Toplam	100	100

Araştırmanın örneklemini oluşturan ilkökul 2. sınıfta öğrenim gören 100 öğrencinin cinsiyet değişkenine göre dağılımları incelendiğinde kız öğrenci sayısının 59, erkek öğrenci sayısının ise 41 olduğu görülmektedir. Grup ortalamalarına ilişkin olarak gerçekleştirilecek analizlerde grup sayısının 30’un altına düşmemesi yönündeki ön koşul durum sağlanmıştır.

Tablo 2

Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna İlişkin Betimsel Bilgiler

Okul Öncesi Eğitim Durumu	Frekans (f)	Yüzde(%)
Okul Öncesi Eğitim Alan	65	65
Okul Öncesi Eğitim Almayan	35	35
Toplam	100	100

Araştırmanın örneklemini oluşturan ilkökul 2. sınıfta öğrenim gören 100 öğrencinin okul öncesi eğitim alma değişkenine göre dağılımları incelendiğinde okul öncesi eğitim alan 65, okul öncesi eğitim almayan 35 öğrenci olduğu görülmektedir.

Analizler kapsamında ele alınan ilk araştırma sorusu “İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin kelime tanıma, okuma hızı, prozodi ve kelime bilgisi puanlarının ortalamaları nedir?” olmuştur. İlgili araştırma sorusuna bağlı olarak gerçekleştirilen analizler ile ulaşılan bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Öğrencilerin Kelime Tanımlarına, Okuma Hızlarına, Prozodik Okumalarına, Kelime Bilgisi Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişkenler	En Düşük Değer	En Yüksek Değer	Ortalama \bar{x}	Standart Sapma SS	Skewness	Kurtosis
Kelime Tanıma	.72(%)	.100 (%)	.93	6,00	-1,389	1,964
Okuma Hızı	22	114	52,64	19,19	,798	,480
Prozodi	8	39	20,12	7,56	,365	-,072
Kelime Bilgisi	7	43	28,47	9,16	-,372	-,831

2. sınıf öğrencilerinin kelime tanıma verileri incelendiğinde en düşük değer .72, en yüksek değer ise .100 olduğu ve kelime tanıma puanlarının skewnes-kurtosis puanlarına bağlı olarak normallik koşullarını sağladığı görülmektedir. Kelime tanıma grup ortalamasının .93 olduğu ve bu değer öğretimsel düzeye karşılık geldiği görülmektedir. Öğrencilerin dakikada okudukları doğru kelime sayısını ifade eden okuma hızı puanları incelendiğinde en düşük değer 22, en yüksek değer 114 olduğu ve okuma hızı puanlarının normallik koşulunu sağladığı görülmektedir. Okuma hızı grup ortalama değerinin 52,64 olduğu, ilgili sınıf düzeyinin ilkbahar dönemi okuma hızı normu olan 70-130 değeri ile bir değerlendirme yapıldığında okuma hızı ortalamasının oldukça düşük olduğu görülmektedir. Bir diğer değişken olan okuma prozodisine ilişkin puanlar incelendiğinde ölçekten alınan en düşük puanın 8, en yüksek değer ise 39 olduğu ve prozodi puanlarının normallik koşulunu sağladığı görülmektedir. Araştırma sürecinde incelenen değişkenlerden bir diğeri olan kelime bilgisi puanları incelendiğinde en düşük değer 7, en yüksek değer ise 43 olduğu ve kelime bilgisi puanlarının da normallik koşulunu sağladığı görülmektedir.

Akıcı okuma bileşenlerine ilişkin olarak gerçekleştirilen araştırmaların çoğunluklu olarak vaka çalışması veya eylem araştırması şeklinde desenlendiği görülmektedir.

Akıcı okuma bileşenlerinin incelendiği araştırmalarda daha yoğunluklu olarak müdahale programlarının etkisine odaklanıldığı görülmektedir. Kelime tanıma grup ortalamasının öğretimsel düzeyde olduğuna yönelik benzer sonuç Kaya (2016), kelime tanıma ve okuma hızı düzeylerine ilişkin sonuçlar ile benzer şekilde sonuç Baştuğ ve Öncü (2020), okuma hızı ortalamasının araştırma sonucunun aksine yeterli düzeyde çıktığı sonuç Kaya (2016), okuma hızı ortalamasının araştırma sonuçlarına benzer şekilde düşük çıktığı sonuç Keskin ve Akyol (2014) araştırmalarında görülmektedir.

Ele alınan ikinci araştırma sorusu "İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin kelime tanıma, okuma hızı, prozodi ve kelime bilgisi puanları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?" olmuştur. İlgili araştırma sorusuna bağlı olarak gerçekleştirilen analizler ile ulaşılan bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Öğrencilerin Okuma Akıcılıklarının (Kelime Tanıma, Okuma Hızı, Prozodi) ve Kelime Bilgisi Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	N	X	SS	t	p
Kelime Tanıma	Kız	59	92,56	5,75	-,522	,603
Kelime Tanıma	Erkek	41	93,20	6,40	-,512	,610
Okuma Hızı	Kız	59	55,56	19,67	1,84	,068
Okuma Hızı	Erkek	41	48,44	17,89	1,87	,064
Prozodi	Kız	59	21,27	7,47	1,84	,068
Prozodi	Erkek	41	18,46	7,48	1,84	,068
Kelime Bilgisi	Kız	59	31,53	7,95	4,34	,000
Kelime Bilgisi	Erkek	41	24,07	9,09	4,24	,000

Aynı gruptan alınan birbirinden bağımsız ölçümlerin analizi amacı ile ön koşul olan normallik testleri gerçekleştirilerek normal dağılım koşulunun sağlandığı görülmüştür. Tek gruba ait normal dağılım gösteren birbirinden farklı ölçümlerin karşılaştırılması süreçlerinde ilişkisiz örneklem t-Testinden yararlanılmıştır. Araştırma kapsamında amaçlanan, cinsiyet değişkenine göre grupların ortalamalarının birbirinden anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesidir.

Öğrencilerin kelime bilgisi puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. Kız öğrencilerin kelime bilgisi puanlarına ilişkin ortalamaların 31,53 olduğu, erkek öğrencilerin kelime bilgisi puanlarına ilişkin ortalamaların 24,07 olduğu dikkate alındığında gruplar arasındaki farklılığın kız öğrenciler lehinde olduğu görülmektedir. Kelime tanıma, okuma hızı ve prozodi puanı ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Kelime tanımanın cinsiyete göre farklılık gösterdiği yönünde araştırma sonucu aksine sonuç Kaya (2016), okuma hızı ve prozodinin cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği yönünde araştırma sonucuna benzer sonuç Kaya (2016), kelime tanıma, okuma hızı ve prozodinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediğine ilişkin araştırma sonuçlarına benzer sonuç Baştuğ ve Keskin (2012) araştırmalarında görülmektedir. Ayrıca Akyol ve Baştuğ'a ait araştırmada (2015), deney ve kontrol gruplarına ait kelime tanıma, okuma hızı ve prozodi ön test puanları arasında araştırma sonuçlarına benzer şekilde istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ele alınan üçüncü araştırma sorusu "İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin kelime tanıma, okuma hızı, prozodi ve kelime bilgisi puanları okul öncesi eğitim alma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?" olmuştur. İlgili araştırma sorusuna bağlı olarak gerçekleştirilen analizler ile ulaşılan bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Öğrencilerin Okuma Akıcılıklarının (Kelime Tanıma, Okuma Hızı, Prozodi) ve Kelime Bilgisi Düzeylerinin Okul Öncesi Eğitim Alma Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Okul Öncesi Eğitim Durumu	N	X	SS	t	p
Kelime Tanıma	OÖE Alan	65	92,46	6,12	-,806	,422
Kelime Tanıma	OÖE Almayan	35	93,48	5,80	-,819	,415
Okuma Hızı	OÖE Alan	65	53,34	20,39	,494	,622
Okuma Hızı	OÖE Almayan	35	51,34	16,94	,522	,603
Prozodi	OÖE Alan	65	20,46	7,84	,613	,541
Prozodi	OÖE Almayan	35	19,49	7,08	,632	,529
Kelime Bilgisi	OÖE Alan	65	29,43	9,15	1,43	,154
Kelime Bilgisi	OÖE Almayan	35	26,69	9,04	1,44	,154

Araştırma kapsamında amaçlanan, okul öncesi eğitim değişkenine göre grupların ortalamalarının birbirinden anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesidir. Bu kapsamda gerçekleştirilen analizlerde değişkenlere ilişkin puan ortalamalarının okul öncesi eğitim değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Demografik bilgi formu üzerinde yapılan işaretlemelelerde aileler her ne kadar okul öncesi eğitim alındığına ilişkin bir tercihte bulunmuş olsalar da formların ilgili bölümü üzerine yazılan notlarda pandemi döneminin olumsuz etkilerine bağlı olarak bu sürecin olumsuz etkilendiği ifade edilmiştir. Bu durum araştırmanın bir sınırlılığı olarak kabul edilmiştir. Okul öncesi eğitim süreçlerini kesintisiz ve normal koşullar içerisinde alan gruplar üzerinde ilgili hipotezlerin test edilmesi önerilmektedir.

Gerçekleştirilen analizlerde ele alınan son araştırma sorusu "İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin kelime bilgisi düzeylerinin; a) kelime tanıma, b) okuma hızı, c) prozodi ile arasındaki ilişki nasıldır?" olmuştur. Bu araştırma sorusuna bağlı olarak Pearson korelasyon testi uygulanarak ulaşılan bulgular

Tablo 6'da ayrıntılı şekilde verilmiştir.

Tablo 6

Öğrencilerin Kelime Bilgisi Düzeylerinin Kelime Tanıma, Okuma Hızı ve Prozodi Değişkenleri Arasındaki İlişki

Değişkenler	Kelime Bilgisi	Kelime Tanıma	Okuma Hızı	Prozodi
Kelime Bilgisi	1			
Kelime Tanıma	,012	1		
Okuma Hızı	,544**	,050	1	
Prozodi	,561**	,036	,811**	1

**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Yapılan korelasyon analizleri sonucunda kelime bilgisi değişkeni ile okuma hızı değişkeni arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu ve değişkenler arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Kelime bilgisi değişkeni ile prozodi değişkeni arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu ve değişkenler arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamında ele alınan değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olarak gerçekleştirilen korelasyon analizlerinde arasında en yüksek düzeyde ilişki olan değişkenler okuma hızı ve prozodi olmuştur. Bu sonuca benzer şekilde Baştuğ ve Akyol (2012) okuma hızı ve prozodi arasında ilişki olduğu yönünde sonuçlara ulaşmıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen analizler sonucunda ilkökul 2. sınıf öğrencilerinin kelime tanıma grup ortalamasının öğretimsel düzeye karşılık geldiği, okuma hızına ilişkin grup ortalaması değerinin oldukça düşük olduğu görülmüştür. Okuma prozodisine ve kelime bilgisi düzeyine ilişkin grup ortalamalarının da geliştirilmeye ihtiyaç duyulan düzeylerde olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin kelime bilgisi puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği, akıcı okuma bileşenlerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. İlkokul öğrencilerinin okuma yazma süreçlerinin önemli bir boyutunu oluşturan akıcılık becerisi ile ilişkisi tespit edilen kelime bilgisi düzeyi üzerinde hassasiyetle durulması önemli görülmektedir. Öğrenciler ile yürütülecek kelime bilgisi çalışmalarının ve bu kapsamda öğrencilere uygulanacak müdahale programlarının etkililiğine ilişkin değerlendirmelerde kullanılacak alternatif ölçme araçları olmasının Türkçe dil gelişim süreçleri ve eğitim uygulamaları noktasında önemli olduğu düşünülmektedir. Yürütülen süreçlerin ölçme değerlendirme unsurundan bağımsız gerçekleştirilmesi, elde edilen sonuçların veya süreçteki düzey farklılıklarının tespitini güçleştirmektedir. Kelime bilgisi düzeyinin artırılmasına veya kelime tanıma seviyesinin uygun düzeylere getirilmesinin sağlanmasında öncelikle süreç başında var olan durumun ortaya konulması ihtiyacı bulunmaktadır. Bu duruma ek olarak yürütülen süreçlerin öğrencilerin gelişim süreçlerinde herhangi bir ilerleme sağlayıp sağlamadığı veya etki yaratıp yaratmadığının tespiti noktasında süreç sonu durum belirlemeleri de bir diğer ihtiyaç olarak görülmektedir. Sözü edilen durumların belirlenmesinde kullanılacak geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan alternatif ölçme araçlarının sayısının fazla olmasının, eğitim ortamlarında yürütülen faaliyetleri olumlu yönde destekleyeceği düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen korelasyon analiz sonuçları kelime bilgisi ile kelime tanıma, kelime tanıma ile okuma hızı ve kelime tanıma ile prozodi değişkenleri arasındaki ilişkinin

anlamli olmadığını göstermiştir. Bununla birlikte kelime bilgisi ile okuma hızı, kelime bilgisi ile prozodi, okuma hızı ile prozodi değişkenleri arasındaki ilişkinin pozitif yönlü ve anlamli olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmanın daha geniş örneklemeler üzerinde ve farklı değişkenler ile gerçekleştirilerek öğrencilerin okuma başarıları ile ilişkili değişkenler konusunda daha kapsamlı sonuçlara ulaşılması önerilmektedir. Ayrıca öğrencilerin kelime bilgisi düzeylerinin ölçülmesinde kullanılan İlkokul Kelime Bilgisi Testi'nin alternatifi olabilecek farklı ölçme araçları geliştirilerek öğretmenlerin ölçme değerlendirme süreçlerinde kullanabilecekleri ölçme araçlarının çeşitlendirilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Aşıkcan, M. (2023). Using digital tools to improve vocabulary in fourth-grade primary school students. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 10(3), 801-822.
- Baştuğ, M. (2021). *Akıcı okumayı geliştirme kavramlar, uygulamalar, değerlendirmeler*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baştuğ, M., Keskin, H.K. (2012). Akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri (basit ve çıkarımsal) arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(3), 227-244.
- Baştuğ, M., Öncü, B. (2020). İkinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini geliştirmede pratik stratejilerle erken okuryazarlığa yardım programının (HELPS) kullanılması üzerine bir durum çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(4), 1147-1164.
- Bulut, B. (2013). *Etkin dinleme eğitiminin dinlediğini anlama, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi üzerine etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., Köklü, N. (2020). *Sosyal bilimler için istatistik*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çetinkaya, F. Ç., Öksüz, H. İ., Öztürk, M. (2018). Etkileşimli okuma ve kelime hazinesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(60), 705-715.
- Hahs-Vaughn, D. L., Lomax, R. G. (2013). *An introduction to statistical concepts*. Routledge
- İlter, İ. (2015). Sosyal bilgilerde kelime hazinesinin geliştirilmesinde frayer modelinin etkisinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 14(3), 1107-1129.
- Kaya, D. (2016). Akıcı okuma gelişiminin değerlendirilmesine yönelik boylamsal bir çalışma. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 4(2), 14-25.
- Keskin, H. K., Akyol, H. (2014). Yapılandırılmış okuma yönteminin okuma hızı, doğru okuma ve sesli okuma prozodisi üzerindeki etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 107-119.
- Keskin, H. K., Baştuğ, M. ve Akyol, H. (2013). Sesli okuma ve konuşma prozodisi: İlişkisel bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 168-180.
- Kultas, E., Ulusoy, M. (2022). Kelime oyunlarının ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin kelime hazineleri üzerindeki etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(81), 430-441.
- Özbay, M., Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 30-45.
- Şimşek, Ş. ve Demirel, İ.F. (2020). Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı kazandırma/kelime öğretimi etkinliklerinin kullanılan yöntemler açısından incelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 11(Ek), 317-330.
- Tağa, T. (2016). Kelime öğretiminde hedef kelimelerin belirlenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 210, 163-177.

Uzunoğlu, D., Çiçolar, R., Bulut, B. (2023). Akademik çelişki tekniğinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin anlatma becerileri ve söz varlıkları üzerine etkisi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(4), 1-16.

Varan, S. (2017). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin zihinsel sözlüğünü geliştirmede eğitsel oyunların etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi.

Yekeler-Gökmen, A. D., Ulusoy, M. (2022). Kelime bilgisi ve anlama becerilerinin anlatım becerilerindeki rolü: Farklı yol analizi denemeleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 56, 372-400.

Yıldırım, G. (2020). Kelime öğrenme sürecini etkileyen faktörlerin değerlendirilmesi. *Uluslararası Dil, Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Güncel Yaklaşımlar Dergisi*, 2(1), 215-231.



YAPAY ZEKÂ KULLANIMI

1. ChatGPT'yi Eğitmek: Öğrenci Metinlerinin Değerlendirilmesinde Bir Yol Haritası
2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yapay Zekâya İlişkin Öğrenci Görüşleri
3. Türkçe Derslerinde Yapay Zekâ Uygulamalarının Kavram Gelişimine Etkisi
4. Yapay Zekânın Yazma Becerilerinde Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri
5. İlkokul Öğrencilerinin İngilizce Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Yapay Zekâ Araçlarıyla Oluşturulan Podcastlerin Etkililiğinin İncelenmesi
6. Blok Tabanlı Yapay Zekâ Uygulamalarının Lise Öğrencilerinin Yazma Kaygılarına Etkisi
7. Masalların Seslendirilmesi ve Yapay Zekâyla Görselleştirilmesinde Öğrencilerin Umut ve Mutluluk Düzeyleri Değişimi
8. İngilizce Öğretmenlerinin Yapay Zekâ Teknoloji Kullanımına Yönelik Görüşleri
9. ChatGPT Uygulamasının Öğrencilerin Yazma Becerilerine ve Kaygılarına Etkisi
10. Dil Öğrenimine Sihirli Bir Dokunuş: Yapay Zekâ
11. Türkçe Eğitiminde Yapay Zekâ Uygulamalarının Kullanımı
12. Yapay Zekâ Destekli Dijital Hikâye Yazma Araçlarının Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Becerisine Yönelik Tutumlarına Etkisi
13. İngilizce Derslerinde ChatGPT'nin Kullanılmasına İlişkin Öğrenci Tutumları: Örnek Bir Uygulama
14. Yapay Zekâ Uygulamalarının Türkçe Yazma Becerisine Etkisi

CHATGPT'Yİ EĞİTMEK: ÖĞRENCİ METİNLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİNDE BİR YOL HARİTASI

Dr. Öğr. Üyesi Arzu ATASOY, Gaziantep/Gaziantep Üniversitesi



ÖZET

Bu çalışmanın amacı, öğrencilerin yazılı metinlerini değerlendirmede ChatGPT'nin öğretmenler ve öğrenciler için destekleyici bir araç olarak kullanılabilirliğini tartışmaktır. Bu bağlamda araştırma kapsamında ChatGPT'nin eğitilmesine, eğitilen ChatGPT'nin öğrencilerin yazılı metinlerini ne derece doğru değerlendirdiğine ve ChatGPT'nin öğrencilerin yazılı metinlerini değerlendirirken karşılaştığı zorluklara odaklanılmıştır. Araştırmada "zayıf, orta ve gelişmiş" olmak üzere ortaokul seviyesine uygun olarak yazılmış 3 farklı düzeyde yer alan toplam 9 metinle çalışılmıştır. Metinlerin hangi düzeyde yer aldıkları, araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından Kaldırım (2014)'ın geliştirdiği 3 boyutlu Dereceli Puanlama Anahtarı kullanılarak tespit edilmiştir. ChatGPT'nin eğitilmesi aşamasında 51 sayfadan oluşan bir eğitim materyali hazırlanmıştır. Bu eğitim materyalinde metinlerin değerlendirilmesinde kullanılan Dereceli Puanlama Anahtarı'nın boyutlarındaki maddelerin 1 (Zayıf), 2 (Orta) ve 3 (İyi) derecelerine yönelik açıklama ve örneklere yer verilmiştir. Ardından ChatGPT'den bu metinleri Dereceli Puanlama Anahtarı'na göre puanlaması istenmiştir. ChatGPT'nin puanlamalarının, metinlerin gerçek düzeyleri ile ne derece örtüştüğü değerlendirilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre eğitilen ChatGPT, zayıf ve gelişmiş düzeydeki metinleri doğru aralıkta puanlamakta, bununla birlikte orta düzeydeki metinleri zayıf düzeye yakın bir şekilde değerlendirmektedir. ChatGPT, öğrenci metinlerini değerlendirirken bazı zorluklarla karşılaşmıştır. İlk olarak hazırlanan eğitim materyali tek seferde bütünüyle ChatGPT'ye aktarılmaya çalışılmıştır. Fakat ChatGPT bu kadar hacimli bir metni (51 sayfa) algılayamamıştır. Bu nedenle her bir boyutta yer alan her bir maddenin her bir derecesi ChatGPT'ye tek tek aktararak komut verilmiştir. Bu durum metinlerin değerlendirilmesinin oldukça uzun bir zamana yayılmasına neden olmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda insan sezgisi ve yapay zekânın iş birliği içinde olması ve yapay zekânın insanın yerini almaya çalışmak yerine onu geliştirdiği bir paradigmanın teşvik edilmesi gerektiği önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yazma becerisi, öğrenci metinleri, yazma becerisinin değerlendirilmesi, ChatGPT.

GİRİŞ

OpenAI tarafından geliştirilen yapay zekâ sohbet robotu ChatGPT, ortaya çıktığı ilk günden itibaren bazı tartışmaları da beraberinde getirmiştir. Bu tartışmalar genel olarak onun potansiyel fayda ve zararlarına ilişkindir. Bazı ülkeler (Gordon, 2023; Milmo, 2023; Volpicelli, 2023) onun zararlarına odaklanıp bu yapay zekâ sohbet robotunun kullanımını yasaklarken diğerleri (Barrot, 2023; Kirwan, 2023; Roose, 2023) yakın gelecekte yapay zekâ tabanlı araçlardan kaçışın mümkün olmadığını ileri sürerek onun eğitim ortamlarına sağlıklı bir şekilde entegre edilmesi gerektiği üzerinde durmaktadır.

ChatGPT, metin tabanlı bir yapay zekâ aracıdır. Bu araç, yazılı metin aracılığıyla iletişim kurmaktadır. Özellikleri arasında metin yazmak olan ChatGPT, yazma eğitimi açısından kritik bir öneme sahiptir. Zira metin oluşturma, yazma eğitiminin merkezinde yer alan becerilerden biridir. Yapılan

pek çok araştırmada (Su vd., 2023) ChatGPT'nin metin oluşturma özelliği üzerinde durulmuştur. Oysa yazma öğretimi açısından kritik olan hususlardan biri de öğrencilerin yazılı metinlerinin değerlendirilmesidir. Öğrenci metinlerine kısa sürede etkili geri bildirim vermek, öğretmenlerin yazma öğretimi sürecinde karşılaştıkları önemli zorluklardan biridir (Crusan, vd., 2016; White, 2019). Bununla birlikte öğrenciler de yazdıkları metinlere ilişkin öğretmen değerlendirmesine ihtiyaç duymaktadırlar. Dolayısıyla hem öğretmenler (Learning Agency Lab, 2023) hem de öğrenciler açısından yazılı metinlerin doğru ve öğrencinin ihtiyacına göre değerlendirilmesinin yazma öğretimi açısından önemli bir husus olduğu açıktır.

Bu çalışmanın amacı, ChatGPT'nin öğrencilerin yazılı metinlerini değerlendirmede öğretmenler ve öğrenciler için destekleyici bir araç olarak kullanılabilirliğini tartışmaktır. ChatGPT'nin öğrenci metinlerini doğru bir şekilde değerlendirmesi, öğretmenlerin yazma eğitimi sürecindeki iş yükünü azaltarak diğer yazma etkinliklerine daha fazla zaman ayırmalarını sağlayacaktır. Ayrıca bu araç öğrencilerin kendi yazma becerilerini izlemede etkili bir araç olabilir. Bu araştırmada yanıt aranan sorular: "Eğitilen ChatGPT öğrencilerin yazılı metinlerini doğru değerlendirmekte midir?" ve "Eğitilen ChatGPT ile öğrencilerin yazılı metinlerini değerlendirirken karşılaşılan zorluklar nelerdir?" şeklindedir.

YÖNTEM

Bu araştırmada öğrenci metinlerinin değerlendirilmesinde ChatGPT'nin eğitilerek kullanımına odaklanılmıştır. Bu bağlamda ChatGPT'nin eğitildiğinde farklı düzeylerde yer alan metinleri nasıl ve ne derece doğru puanladığı gözlenmiştir.

Öğrenci Metinleri: Bu araştırmada zayıf, orta ve gelişmiş olmak üzere ortaokul seviyesine uygun olarak yazılmış 3 farklı düzeydeki metinle çalışılmıştır. Her bir düzeye ilişkin üçer, toplamda ise 9 metin belirlenmiştir. Metinlerin hangi düzeyde yer aldıkları, araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından Kaldırım (2014)'ın geliştirdiği Dereceli Puanlama Anahtarı kullanılarak tespit edilmiştir.

Dereceli Puanlama Anahtarı: Araştırmada Kaldırım (2014) tarafından geliştirilen Dereceli Puanlama Anahtarı kullanılmıştır. Bu araç sunum, plan ve işleyiş, yazım ve noktalama, dil ve anlatım olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Sunum boyutu kâğıt düzeni, harflerin doğru yazımı ve okunaklılık gibi ölçütlerden oluşmaktadır. ChatGPT'nin metinleri değerlendirmesi açısından Sunum boyutunun işlevsiz kalacağı düşünülerek bu boyut değerlendirmeye alınmamıştır. Diğer 3 boyutta yer alan ölçütler aynı şekilde korunmuştur. Plan ve işleyiş boyutunda 7, yazım ve noktalama boyutunda 6, dil ve anlatım boyutunda 5 ölçüt bulunmaktadır. Her bir ölçüte ilişkin 1 (Zayıf), 2 (Orta) ve 3 (İyi) olmak üzere 3 derece bulunmaktadır. Dereceli Puanlama Anahtarı'ndan alınabilecek puan 18-54 aralığındadır.

Komut: Bu araştırmada ChatGPT'yi eğitmeye yönelik bir eğitim materyali hazırlanmıştır. Bu dosya toplamda 51 sayfadan oluşmuştur. Bu eğitim materyalinde metinlerin değerlendirilmesinde kullanılan Dereceli Puanlama Anahtarı'nın plan ve işleyiş, yazım ve noktalama, dil ve anlatım boyutlarındaki maddelerin 1 (Zayıf), 2 (Orta) ve 3 (İyi) derecelerine yönelik açıklama ve örneklere yer verilmiştir.

ChatGPT'ye farklı boyutlarda yer alan her bir ölçütün 1, 2 ve 3. düzeylerine yönelik komutlar tek tek verilmiştir. Aşağıda plan ve işleyiş boyutunda yer alan paragraflar arası geçiş ölçütünün 1. düzeyine ilişkin komut örneği sunulmuştur.

Yazılı bir metni değerlendirirken "Paragraflar Arası Geçiş" ölçütü için 1. Zayıf, 2. Orta ve 3. Gelişmiş olmak üzere 3 derece bulunmaktadır. Aşağıdaki bölümde "Paragraflar Arası Geçiş" ölçütünün açıklamasına yer verilmiş ve bu ölçütün 1. Zayıf, 2. Orta ve 3. Gelişmiş derecelerine karşılık gelen örnekler sunulmuştur.

Düzyey 1: Paragraflar arası geçişler ve bağlantılar yapılmamıştır.**Düzyey 1'e yönelik paragraflar arası geçiş ve bağlantı örneği**

Paten öğrenmeye öncelikle denge çalışmaları ile başlanır. Patenler ile ayakta dengeli bir şekilde durulabilmesi için patenler yerde giyildikten sonra ayağa yavaşça kalkılmalı, bu aşamada bir destekten yardım alınmalıdır. Ayakta dururken patenler "V" harfi şeklinde olmalı ve topuklar birbirine dayanmalıdır. Yeterince tekrar yapıldıktan sonra yerden rahatlıkla ayağa kalkılabiliyor ve patenlerle ayakta dengeli bir şekilde durulabiliyorsa patenlerle kaymaya başlanabilir. Patenle kaymak için ayaklar "V" harfi konumundayken uçları biraz daha açılır ve öne doğru ilerleyecek olan ayağın topuğu diğer ayağın orta kısmına doğru kaydırılır. Bu şekilde "T" harfi pozisyonu alan ayaklardan arkadaki ayaktan güç alınarak ön ayakla ileriye doğru kayılır. Hareket sonrasında arkadaki ayak diğer ayağın yanına kadar getirilir ve ayaklar yine "T" pozisyonu alarak bu kez diğer ayakla itme gerçekleştirilir. Bu hareketin sürekli olarak tekrarlanması ile paten kayılmış olur. Paten kayma esnasında dengeyi sağlamak için vücut bir miktar öne doğru eğilmeli, dizler hafif kırık olmalı ve baş karşıya bakmalıdır. Hareket hâlindeyken herhangi bir anda denge kaybı olduğunda eller dizlerin üzerine dayanarak denge tekrar sağlanmalıdır. Patende fren yoksa arkada kalan ayaktaki paten hareket yönüne dik şekilde yere sürtülmelidir. Yavaşlamak için kullanılan diğer bir yöntem de hareket hâlindeyken paten uçlarının ters "V" harfi şeklinde birbirlerine yaklaştırılıp dışa doğru kuvvet uygulanmasıdır.

Düzyey 1'de yer alan örneğe ilişkin açıklama: Paragraflar arası geçiş ve bağlantı ifadeleri genel olarak "ama, fakat, ancak, lakin, bununla birlikte ve buna rağmen, oysaki, başka bir deyişle, özellikle, hatta, yani, örnek olarak, örneğin, ilk olarak, öncelikle, kısacası, son olarak vb." şeklindedir. Bu ifadeler metinde ifade edilen düşüncelerin yönünü değiştirme, ifade edilen düşüncüyü destekleme ve ifade edilen düşüncelerin özetlenmesi şeklinde farklı görevler üstlenirler. Geçiş ve bağlantı ifadeleri sayesinde metindeki düşünceler birbirlerine bağlanırlar. Yukarıda verilen metnin konusu paten üzerinedir. Bu metinde paten öğrenmek için dikkate alınması gereken unsurlardan bahsedilmiştir. Beş paragraf oluşturulmuş fakat bu paragraflar arasında birbirlerinin devamı olacak nitelikte bir bağ kurulmamıştır. Dolayısıyla bu metinde paragraflar arası geçiş ve bağlantı ifadeleri kullanılmamıştır. Bu nedenlerle bu metin, plan ve işleyiş boyutunun paragraflar arası geçiş ve bağlantılar ölçütünde Düzyey 1 olarak değerlendirilmiştir.

Komutun devam eden bölümünde yukarıdaki işlem 2 ve 3. Düzyeyler için de sunulmuştur. Ardından aşağıdaki komut cümlesi verilmiştir:

Aşağıda tırnak içinde verilen metni yukarıdaki "Paragraflar Arası Geçiş" ölçütünün 1. Zayıf, 2. Orta veya 3. Gelişmiş derecelerinden uygun olanına göre puanla.

Yukarıdaki örnekten yola çıkarak ChatGPT'ye verilen komutun bazı adımlardan oluştuğunu söylemek mümkündür. Bunlar; genel açıklama, düzyeye karşılık gelen nitelik, düzyeye ilişkin örnek, düzyeye ilişkin açıklama ve emir şeklindedir.

BULGU VE YORUMLAR

Bu araştırmada Zayıf (f=3), Orta (f=3) ve Gelişmiş (f=3) gelişmiş olmak üzere toplamda 9 metin eğitilen ChatGPT tarafından Kaldırım (2014)'ın Dereceli Puanlama Anahtarı'na göre puanlanmıştır. ChatGPT'nin puanlamaları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Eğitilen ChatGPT'nin Farklı Düzeydeki Metinlere Verdiği Puanlar

		Planlama ve İşleyiş	Yazım ve Noktalama	Dil ve Anlatım	Toplam
Zayıf	1	8	8	7	23
	2	7	8	6	21
	3	7	8	7	22
Orta	4	9	12	8	29
	5	9	10	8	27
	6	12	11	7	30
Gelişmiş	7	20	12	14	46
	8	16	13	14	43
	9	20	13	14	47

ChatGPT'nin Değerlendirme Doğruluğu: Tablo 1'e göre eğitilen ChatGPT zayıf düzeyde yer alan birinci metne 23, ikinci metne 21 ve üçüncü metne 22 puan vermiştir. Orta düzeyde yer alan dördüncü metni 29, beşinci metni 27 ve altıncı metni 30 olarak puanlamıştır. Son olarak gelişmiş düzeydeki yedinci metni 46, sekizinci metni 43 ve dokuzuncu metni 47 şeklinde puanlamıştır. ChatGPT'nin zayıf düzeydeki metinlere verdiği ortalama puan 22, orta düzeydeki metinlere verdiği ortalama puan 28,6 ve son olarak gelişmiş düzeydeki metinlere verdiği ortalama puan 45,3'tür. Araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından Dereceli Puanlama Anahtarı kullanılarak belirlenen zayıf düzeydeki metinlerin toplam puanları 18-29; orta düzeydeki metinlerin toplam puanları 30-42 ve gelişmiş düzeydeki metinlerin toplam puanları 43-54 aralığında olmalıdır. Bu durumda eğitilen ChatGPT'nin zayıf ve gelişmiş düzeydeki metinleri doğru aralıkta puanladığı, bununla birlikte orta düzeydeki metinleri zayıf düzeye yakın bir şekilde değerlendirdiği bulgulanmıştır.

ChatGPT'nin Metinleri Değerlendirmesinde Karşılaşılan Zorluklar: Öğrenci metinleri ChatGPT'ye değerlendirtirken farklı yollar denenmiştir. İlk olarak hazırlanan eğitim materyali tek seferde bütünüyle ChatGPT'ye aktarılmaya çalışılmıştır. Fakat ChatGPT kapsamı bu kadar fazla bir metni (51 sayfa) algılayamamıştır. Ardından Dereceli Puanlama Anahtarı'nın plan ve işleyiş boyutunda yer alan tüm maddeler tek seferde ChatGPT'ye aktarılmıştır. ChatGPT metin hacminin fazla olmasından dolayı yine algılayamamıştır. Bu nedenlerle her bir boyutta yer alan her bir maddenin her bir derecesi tek tek aktararak komut verilmiştir. Bu durum metinlerin değerlendirilmesinin oldukça uzun bir zamana yayılmasına neden olmuştur.

SONUÇ VE ÖNERİLER

ChatGPT'nin öğrencilerin yazılı metinlerini değerlendirmede öğretmenler ve öğrenciler için destekleyici bir araç olarak kullanılabilirliğini tartışmak amacıyla gerçekleştirilmiş olan bu çalışmadan elde edilen sonuçlar ChatGPT'nin zayıf ve gelişmiş düzeydeki metinleri doğru aralıkta, orta düzeydeki metinleri zayıf düzeye yakın bir şekilde puanladığını ortaya koymuştur.

Bu sonuçlar eğitilen ChatGPT'nin övgüye değer yeteneklerinin olduğunu bununla birlikte teknolojideki hızlı gelişmelere rağmen öğrenci metinlerinin değerlendirilmesinde yer alan karmaşık süreçler noktasında henüz incelikli bir anlayışa sahip olmadığını göstermektedir. Öyle ki teknoloji, insan yeteneklerini artırır ancak onların yerini almaz (Foster, 2019; Sparks vd., 2014; Wang ve Davier, 2014). Bu araştırma bağlamında ChatGPT'nin orta düzeydeki metinleri doğru sınıflaya-

mamış olması, yapay zekâyı metinlerin puanlanmasında dönüştürücü bir güç olarak gören daha iyimser bakış açıları (Zhang vd., 2023; Wang vd., 2023; Tseng ve Warschauer, 2023) ile tam olarak örtüşmemektedir. Yukarıda yer alan araştırmalar, yapay zekânın artan erişilebilirlik ve öğrencilerin yazma gibi üretken bir becerideki performanslarını değerlendirme yoluyla dil eğitiminde devrim yaratma potansiyelinden bahsederken mevcut çalışma bu devrimin henüz insan liderliğindeki geleneksel eğitim stratejilerine olan ihtiyacı ortadan kaldırmadığını kanıtlamaktadır.

Bu araştırmanın sonuçlarından hareketle bazı öneriler sunulabilir. Öğretmen ve öğrenciler yazma becerisi bağlamında ChatGPT'den hangi durumlarda yararlanabilecekleri konusunda uyanık olmalılar. Zenginleştirilmiş yazma deneyimleri, insan sezgisi ve yapay zekânın yeteneklerinin birleşimi ile olmalıdır. Son olarak yapay zekâyı ilişkin tartışmalarda yapay zekânın insanın yerini almaya çalışmak yerine onu geliştirdiği bir paradigma teşvik edilmelidir.

KAYNAKÇA

- Barrot, J. S. (2023). Using ChatGPT for second language writing: Pitfalls and potentials. *Assessing Writing*, 57, 100745.
- Crusan, D., Plakans, L., Gebriel, A. (2016). Writing assessment literacy: Surveying second language teachers' knowledge, beliefs, and practices. *Assessing Writing*, 28, 43-56.
- Foster, E. (2019). Study examines teachers' perceptions of student achievement data. *The Learning Professional*, 40(3), 20-23.
- Gordon, C. (2023, 30 April). How are educators reacting to ChatGPT? *Forbes*. <https://www.forbes.com/sites/cindygordon/2023/04/30/how-are-educators-reacting-to-chat-gpt/?sh=26b23ad32f1c>
- Kirwan, A. (2023). ChatGPT and university teaching, learning and assessment: Some initial reflections on teaching academic integrity in the age of large language models. *Irish Educational Studies*, 1-18.
- Milmo, D. (2023, 1 April). Italy's privacy watchdog bans ChatGPT over data breach concerns. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/technology/2023/mar/31/italy-privacy-watchdog-bans-chatgpt-over-data-breach-concerns>.
- Roose, K. (2023, 12 January). Don't ban ChatGPT in schools. Teach with it. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2023/01/12/technology/chatgpt-schools-teachers.html>
- Sparks, J. R., Song, Y., Brantley, W., Liu, O. L. (2014). Assessing written communication in higher education: Review and recommendations for next-generation assessment. *ETS Research Report Series*, 14-37.
- Su, Y., Lin, Y., Lai, C. (2023). Collaborating with ChatGPT in argumentative writing classrooms. *Assessing Writing*, 57, 100752.
- The Learning Agency Lab. (2023). The feedback prize: A case study in assisted writing feedback tools. <https://www.the-learning-agency-lab.com/the-feedback-prize-case-study/>
- Tseng, W., Warschauer, M. (2023). AI-writing tools in education: if you can't beat them, join them. *Journal of China Computer-Assisted Language Learning*, 3, 258-262.
- Volpicelli, G. (2023, 5 March). ChatGPT broke the EU plan to regulate AI. Politico Pro. <https://www.politico.eu/article/eu-plan-regulate-chatgpt-openai-artificial-intelligence-act/>.
- Wang, J., Liang, Y., Meng, F., Shi, H., Li, Z., Xu, J., Qu, J., Zhou, J. (2023). Is ChatGPT a good NLG evaluator? *A preliminary study*. ArXiv, abs/2303.04048.

Wang, Z., Davier, A. A. V. (2014). Monitoring of scoring using the e-rater® automated scoring system and human raters on a writing test. *ETS Research Report Series*, 1-21.

White, E. (2019). (Re)visiting twenty-five years of writing assessment. *Assessing Writing*, 42, 100419.

Zhang, H., Jethani, N., Jones, S., Genes, N., Major, V. J., Jaffe, I. S., Cardillo, A. B., Heilenbach, N., Ali, N. F., Bonanni, L. J., Clayburn, A. J., Khera, Z., Sadler, E. C., Prasad, J., Schlacter, J., Liu, K., Silva, B., Montgomery, S., Kim, E. J.,... Razavian, N. (2023). Evaluating large language models in extracting cognitive exam dates and scores. *MedRxiv: The preprint server for health sciences*, 2023.07.10.23292373.

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE YAPAY ZEKÂYA İLİŞKİN ÖĞRENİCİ GÖRÜŞLERİ

Öğr. Gör. Ayşegül GÜLER YILDIZ, Gaziantep/Gaziantep Üniversitesi
Öğr. Gör. Nesibe TAŞKIN, Gaziantep/Gaziantep Üniversitesi



ÖZET

Yapay zekâ bilişsel yetenekler, öğrenme, uyum sağlama ve karar verme yetenekleri ile karakterize edilen insan benzeri zekâya sahip bilgisayarlar, makineler ve diğer zeki sistemlerle sonuçlanan bir çalışma alanı ve bunun sonucunda ortaya çıkan yenilikler ve gelişmelerdir. 20. yüzyılın ortasından itibaren bilgisayarlar ve bilgi işlem teknolojilerindeki gelişmeler, bilgisayarların eğitim sektörünün farklı bölümlerinde spesifik olarak bilgisayar destekli öğretimin geliştirilmesini ve eğitim kurumlarının farklı bölümlerinde kullanılmasını sağlamıştır. Bu çalışmanın amacı Gaziantep Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde (GAÜN TÖMER) Türkçe öğrenimi gören B2-C1 öğrencilerinin dil öğretiminde yapay zekâ kullanımına ilişkin görüşlerini tespit etmektir. Bu bağlamda “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2-C1 seviyesindeki öğrencilerin Türkçe öğrenirken kullandıkları yapay zekâ uygulamaları var mıdır, varsa bu uygulamalar nelerdir ve bu uygulamalardan nasıl faydalanmaktadırlar?” sorularına cevap aranmıştır. Araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı nitel araştırmadır. Öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yapay zekâ kullanımına yönelik görüşlerini tespit etme amacıyla araştırmacılar tarafından yarı-yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış ve alanında uzman üç kişinin görüşleri doğrultusunda son şeklini almıştır. Form uygulanmadan önce öğrencilere konuyla ilgili kısa video izletilerek öğrencilerin hazır bulunuşlukları artırılmış ve ardından görüşme formu uygulanmıştır. Görüşme sorularının bulunduğu form, araştırmaya hız ve pratiklik kazandırması bakımından amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesine göre uygulanmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme sorularıyla elde edilen veriler, öğrencilerin yapay zekâ kullanımına yönelik görüşlerini detaylı bir şekilde analiz etme fırsatı sağlamıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi gören B2-C1 seviyesindeki öğrenciler, Türkçe öğrenirken sırasıyla Google Translate, Duolingo ve ChatGPT uygulamalarını kullandıklarını ifade etmişlerdir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi gören B2-C1 seviyesindeki öğrenciler uygulamaların hızlı öğrenmeye katkıda bulunmasının, kolay erişilebilir ve ücretsiz olmasının yapay zekânın olumlu yönlerinden olduğunu söylemişlerdir. Öğrenciler açısından geleneksel dil öğretim yöntemleri daha çok tercih edilmiştir. Bunun yanında yapay zekâ uygulamalarının kullanımında internete ihtiyaç duyulması ve sözcüklerin telaffuzunda yanlışlıkların olması uygulamaların olumsuz yönleri arasında sayılmıştır. Öğrenciler yapay zekâ uygulamalarını en çok yazma ve okuma becerisi için kullanmaktadır. Henüz ülkemizde yeni yeni ele alınan yapay zekâ konusunda millî ve yerli yazılımların desteklenmesi ve ilgili üniversite yönetimleri tarafından bu konuya ilişkin teşviklerin olması alanının gelişmesine katkı sağlayabilir. Yapay zekânın dil öğreniminde daha yaygın kullanılmasını sağlamak için öncelikle dil öğreticilerinin kurum içi eğitimlerden geçmesi ve sonrasında öğrencilerini bu konuda desteklemesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Yapay zekâ, eğitim, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, teknoloji.

GİRİŞ

Yapay zekânın (Artificial Intelligence/ AI) birçok temel metodolojik konusu, eski çağlardan beri büyük önem taşımaktadır. Aristoteles, St. Thomas Aquinas, Ockhamlı William, René Descartes, Thomas Hobbes ve Gottfried W. Leibniz gibi filozoflar temel bilişsel işlemlerin neler olduğunu, (biçimsel) bir dilin hangi gerekli koşulları yerine getirmesi gerektiğini, dünyayı kesin ve net bir şekilde tanımlamak için yeterli bir araç olup olmadığını, akıl yürütmenin otomatikleştirilebilir olup olmadığını sorgulamışlardır (Flasiński, 2016). Yapay zekâ kavramıyla ilgili ilk veriler 1940'lı yıllara kadar uzansa da "yapay zekâ" kavramı ilk olarak 1956 yılında Dortmund konferansında John McCarthy tarafından dile getirilmiştir. Günümüze kadar evrilerek gelen bu kavram, bilgisayar mühendisliği alanında önemli araştırma alanlarından biridir ve 21. yüzyılın ilk yarısından itibaren teknolojiye farklı bir boyut kazandırmıştır (Arslan, 2020).

Yapay zekâ bilişsel yetenekler, öğrenme, uyum sağlama ve karar verme yetenekleri ile karakterize edilen insan benzeri zekâyâ sahip bilgisayarlar, makineler ve diğer zeki sistemlerle sonuçlanan bir çalışma alanı ve bunun sonucunda ortaya çıkan yenilikler ve gelişmelerdir. 20. yüzyılın ortasından itibaren bilgisayarlar ve bilgi işlem teknolojilerindeki gelişmeler, bilgisayarların eğitim sektörünün farklı bölümlerinde spesifik olarak bilgisayar destekli öğretimin geliştirilmesini ve eğitim kurumlarının farklı bölümlerinde kullanılmasını sağladı. Yapay zekânın bilgisayarların, bilgisayarla ilgili teknolojilerin, makinelerin ve bilgi iletişim teknolojisindeki yenilik ve gelişmelerin bir sonucu olduğu ve bilgisayarlara, insana yakın veya insana benzer işlevleri yerine getirme yeteneği kazandırdığı açıktır. Eğitimde yeni teknolojilerin benimsenmesi ve kullanılmasına paralel olarak eğitim sektöründe de yapay zekâdan yoğun bir şekilde faydalanılmaktadır (Chen, Chen ve Lin, 2020).

Noe 'ye göre (2009) yapay zekâyı diğer eğitim teknolojilerinden ayıran özellikler şunlardır:

- Öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına cevap verebilmesi,
- İletişimi doğrudan sağlama ve öğrencinin sorulara yanıt verebilmesi,
- Öğrenme sürecinin öğrenci tarafından modellenenebilmesi,
- Performansa göre hangi bilginin gerekli olduğuna ve hangi bilginin öğrenciye yarar sağlayacağına karar verebilmesi,
- Öğrenciye uygun olacak anlama düzeylerine karar verebilmesi,
- Eğitimin uygulanması sürecine ilişkin kararlar verebilmesidir.

Dil öğretim süreci göz önünde bulundurulduğunda öğretimi etkili bir biçimde yapabilmek ve dil öğrencisinin öğrenme sürecine katkıda bulunabilmek açısından yapay zekâ uygulamalarını kullanmak kolaylık sağlayacaktır. Türkçeyi daha fazla kişiye ulaştırabilmek ve etkili bir öğrenme için güncel yapay zekâ uygulamaları ile öğrencilerin bu konudaki eğilimlerini tespit etmek gerekmektedir. Bu çalışma ilgili yönelimler açısından bilgi vermesinden dolayı önem arz etmektedir.

Yabancı Dil Öğretiminde Yapay Zekâ Kullanımı

Teknolojinin sürekli olarak gelişip değişmesiyle birlikte yapay zekâ teknolojisinin de yabancı dil eğitimi alanına nüfuzu her geçen gün artmaktadır. Dil öğrenimi sinirbilimle yakından ilişkilidir ve bu durum dil öğretimi için metin tanıma, konuşma tanıma, görüntü tanıma, makine çevirisi, insan makine diyalogu ve doğal dil gibi birçok yapay zekâ tekniğini pratik kullanıma sunmaya başlamış ve bununla birlikte geleneksel dil eğitimini büyük oranda değiştirerek yabancı dil öğretmenleri, öğrencileri, öğretim biçimi, yöntemleri ve değerlendirmeleri üzerinde derin bir etki yaratmıştır (Hou, 2020). Yapay zekânın yabancı dil öğretimindeki rolü önemli ve çok yönlüdür. Konuşma tanıma, doğal dil işleme, chatbot (sohbet robotu) teknolojisi ve hatta yüz tanıma gibi yapay zekâ teknolojileri, öğrencilerin öğrenme deneyimini geliştirmek için yabancı dil öğretimine entegre

edilmiştir. Bu teknolojiler kişiselleştirilmiş eğitim, etkileşimli ve ilgi çekici öğrenme deneyimleri ve dil öğreniminin otomasyonu için fırsatlar sağlar. Yapay zekâ, öğrencilerin iletişim becerilerini, dinleme ve anlama yeteneklerini geliştirmek için konuşma tanıma teknolojisini kolaylaştırır. Makine çevirisi teknolojisi ile yabancı dildeki metinlerin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olur ve çevirinin verimliliğini dolayısıyla kalitesini artırır. Doğal Dil İşleme (NLP) teknolojisi aracılığıyla kişiselleştirilmiş öğrenme materyalleri sağlar ve öğrencilerin yabancı dili daha doğal bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olur. Chatbot teknolojisinin kullanımı ile kişiselleştirilmiş ve etkileşimli öğrenme deneyimleri sunarak anında geri bildirim ve düzeltme sağlar. Yüz tanıma teknolojisi vasıtasıyla öğrencilerin yüz ifadelerini, konuşma ve tonlamadaki değişiklikleri daha iyi anlamalarına yardımcı olabilir.

Genel olarak yapay zekâ, öğrencilere bol miktarda dil materyali ve alıştırmaya fırsatları sunma, kişiselleştirilmiş eğitim sağlama ve öğrenme verimliliğini artırma konusunda çok önemli bir rol oynar. Ancak aynı zamanda öğretmenlerin yerini tamamen dolduramama, öğretim yöntemlerinin eksikliği, teknik sınırlamalar ve güvenlik riskleri gibi zorluklarla da karşı karşıyadır (Liu, 2023).

Çalışmanın Amacı

Çalışmanın amacı, Gaziantep Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde (GAÜN TÖMER) Türkçe öğrenimi gören B2-C1 öğrencilerinin dil öğretiminde yapay zekâ kullanımına ilişkin görüşlerini tespit etmektir. Bu bağlamda "Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2-C1 seviyesindeki öğrencilerin Türkçe öğrenirken kullandıkları yapay zekâ uygulamaları var mıdır varsa bu uygulamalar nelerdir ve bu uygulamalardan nasıl faydalanmaktadırlar?" sorularına cevap aranmıştır.

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi gören B2-C1 seviyesindeki öğrencilerin Türkçe öğrenirken kullandıkları yapay zekâ uygulamaları nelerdir?
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi gören B2-C1 seviyesindeki öğrencilerin Türkçe öğrenirken kullandıkları uygulamaların olumlu yönleri nelerdir?
3. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi gören B2-C1 seviyesindeki öğrencilerin Türkçe öğrenirken kullandıkları uygulamaların olumsuz yönleri nelerdir?
4. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi gören B2-C1 seviyesindeki öğrencilere göre Türkçeyi geleneksel yöntemlerle mi yapay zekâ uygulamalarıyla mı öğrenmek daha kolaydır?
5. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi gören B2-C1 seviyesindeki öğrenciler yapay zekâ uygulamalarından en çok hangi beceri/beceriler için faydalanmaktadır?

YÖNTEM

Bu çalışmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Yapay Zekâ (AI) ile ilgili öğrenci görüşlerini tespit ederek yapay zekânın yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerindeki etkisini incelemektir. Yapay zekâ kullanımının öğrenme süreçlerine etkisini daha derinlemesine anlamayı mümkün kılacağı düşüncesinden hareketle çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmanın odak noktası, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yapay zekâ tabanlı dil öğrenme araçlarının kullanımıyla ilgili öğrenci deneyimleri ve görüşlerine yönelik olduğundan araştırma durum çalışmasına göre desenlenmiştir. Creswell (2018) durum çalışmalarının özellikle değerlendirme süreçleri gibi birçok alanda kullanılan, araştırmacının bir durumu sıklıkla da bir programı, olayı, eylemi, süreci ya

da bir veya daha fazla bireyi derinlemesine analiz ettiği bir araştırma deseni olduğunu ifade eder.

Veri Toplama Aracı

Öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yapay zekâ kullanımına yönelik görüşlerini tespit etme amacıyla araştırmacılar tarafından yarı-yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Formda bulunan sorular en az beş yıllık mesleki deneyimi bulunan alanında uzman üç kişinin görüşleri doğrultusunda son şeklini almıştır. Formu uygulamadan önce öğrencilere “Yapay zekâ ile dil öğrenmek mümkün mü?”¹ isimli kısa video izletilerek öğrencilerin hazırbulunuşlukları artırılmış ve ardından görüşme formu uygulanmıştır. Görüşme sorularının bulunduğu form, araştırmaya hız ve pratiklik kazandırması bakımından amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesine göre uygulanmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme sorularıyla elde edilen veriler, öğrencilerin yapay zekâ kullanımına yönelik görüşlerini detaylı bir şekilde analiz etme fırsatı sağlamıştır. Yarı-yapılandırılmış derinlemesine görüşmeler, nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan nitel veri kaynağıdır. Bu yöntem araştırmacı ile katılımcı arasında esnek bir görüşme protokolü tarafından yönlendirilen ve takip soruları, sondalar ve yorumlarla desteklenen bir diyalogdan oluşur. Yöntem; araştırmacının açık uçlu veriler toplamasına, katılımcıların belirli bir konu hakkındaki düşüncelerini, duygularını ve inançlarını keşfetmesine ve konuları derinlemesine incelemesine olanak tanır (DeJonckheere ve Vaughn, 2019).

Veri Analizi

Toplanan veriler, nitel içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Bu analiz sürecinde görüşmelerden elde edilen verilerin ayrıntıları MAXQDA 2020 programında kodlanarak temalar oluşturulmuş ve farklılıklar ortaya çıkarılmıştır. Öğrencilerin bir soruya verdiği birden fazla cevapların tamamı kodlamaya dâhil edilmiştir. İçerik analizi, belirli bir bağlamla ilgili olarak bunlar hakkında genellemeler yapmak için nitel verileri sistematik ve güvenilir bir şekilde analiz etmeyi içeren ve böylece bunlardan araştırmacının ilgi duyduğu kategorilere ilişkin genellemeler yapılmasını sağlayan bir araştırma yöntemidir (Haggarty, 1996).

Örnekleme ve Araştırma Grubu

Gaziantep Üniversitesi TÖMER’de öğrenim gören B2-C1 seviyesindeki 15 öğrencinin görüşleri araştırmanın veri kaynağını oluşturmaktadır. Bağımsız (B1-B2) ve yetkin (C1-C2) kullanıcı olarak ifade edilen bu düzeydeki öğrencilerin somut ve soyut konulardaki karmaşık metinleri anlayabilmeleri, akıcı ve spontane bir şekilde kendilerini ifade etmeleri, dili esnek ve etkili bir biçimde kullanarak ifadeleri çok fazla aramsızın iyi yapılandırılmış ayrıntılı metinler üreterek etkileşim kurabilecekleri hususları dikkate alınarak araştırmada B2-C1 kur düzeyindeki öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesine göre uygulanan görüşme formundan katılımcıların kişisel bilgileri ile ilgili elde edilen veriler aşağıdaki gibidir.

¹ <https://www.youtube.com/watch?v=XlsV7hvsADc>

Tablo 1*Katılımcılara Ait Genel Bilgiler*

Sıra	Katılımcılar	Yaşı	Cinsiyeti	Ülkesi	Öğrenim durumu
1.	Katılımcı 1	19	Kadın	Filistin	Lisans
2.	Katılımcı 2	18	Erkek	Etiyopya	Lisans
3.	Katılımcı 3	19	Erkek	Güney Sudan	Lisans
4.	Katılımcı 4	20	Erkek	Libya	Lisans
5.	Katılımcı 5	20	Kadın	Suriye	Lisans
6.	Katılımcı 6	19	Erkek	Yemen	Lisans
7.	Katılımcı 7	18	Erkek	Kırgızistan	Lisans
8.	Katılımcı 8	20	Erkek	Suriye	Lisans
9.	Katılımcı 9	20	Kadın	Afganistan	Lisans
10.	Katılımcı 10	47	Kadın	Irak	Lisans
11.	Katılımcı 11	19	Erkek	Afganistan	Lisans
12.	Katılımcı 12	18	Kadın	Kırgızistan	Lisans
13.	Katılımcı 13	16	Kadın	Kamerun	Lisans
14.	Katılımcı 14	22	Erkek	Cibuti	Lisans
15.	Katılımcı 15	18	Kadın	Filistin	Lisans

BULGU VE YORUMLAR

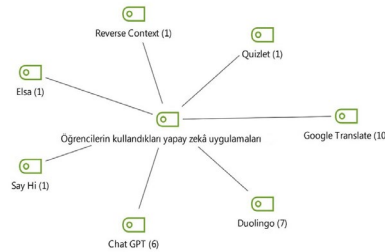
Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın alt problemlerine ait bulgular grafikler hâlinde sunulmuştur.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi gören B2-C1 seviyesindeki öğrencilerin, Türkçe öğrenirken en sık kullandıkları uygulamaların dağılımı Şekil 1’de verilmiştir.

Şekil 1

Öğrencilerin Kullandıkları Yapay Zekâ Uygulamaları

Kod-Alt kod-Bölümler Modeli



Şekil 1’e göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi gören B2-C1 seviyesindeki öğrencilerin en fazla

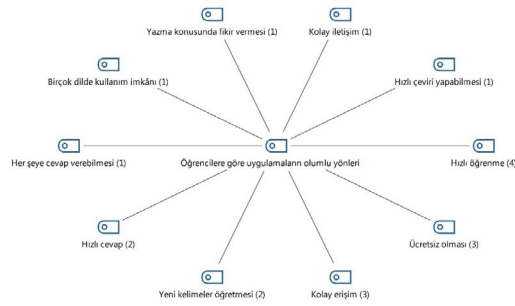
Google Translate uygulamasını kullandıkları görülmektedir. Öğrencilere göre Duolingo 7, Chat GPT 6 kez tercih edilmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi gören B2-C1 seviyesindeki öğrencilerin Türkçe öğrenirken kullandıkları uygulamaların olumlu yönleri Şekil 2'de verilmiştir.

Şekil 2

Öğrencilere Göre Uygulamaların Olumlu Yönleri

Kod-Alt kod-Bölümler Modeli



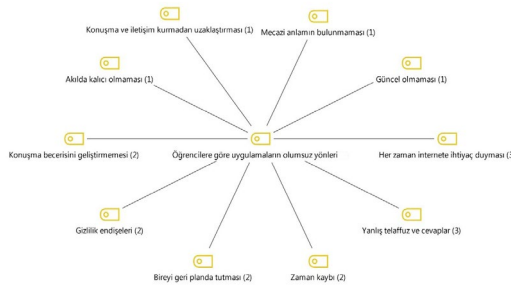
Şekil 2'ye göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi gören B2-C1 seviyesindeki öğrenciler yapay zekâ uygulamalarının en çok hızlı öğrenme konusunda fayda sağladığını belirtmiştir. Öğrencilere göre uygulamalara kolay erişim ve uygulamaların ücretsiz olması diğer olumlu yönlerdendir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi gören B2-C1 seviyesindeki öğrencilerin Türkçe öğrenirken kullandıkları uygulamaların olumsuz yönleri Şekil 3'te verilmiştir.

Şekil 3

Öğrencilere Göre Uygulamaların Olumsuz Yönleri

Kod-Alt kod-Bölümler Modeli



Şekil 3'e göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi gören B2-C1 seviyesindeki öğrenciler yapay zekâ

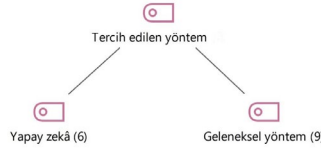
uygulamalarının olumsuz yönlerine en çok her zaman internete ihtiyaç duyulması ile yanlış telaffuz ve cevaplar yanıtlarını vermişlerdir. Bu yanıtları gizlilik endişeleri, uygulamaların bireyi geriplanda tutması ve öğrencinin konuşma becerisini geliştirmemesi takip etmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi gören B2-C1 seviyesindeki öğrencilerin Türkçeyi geleneksel yöntemle mi yapay zekâ uygulamalarıyla mı öğrenmenin daha kolay olduğuna ilişkin görüşleri Şekil 4'te verilmiştir.

Şekil 4

Öğrencilerin Tercih Ettiği Yöntem

Kod-Alt kod-Bölümler Modeli



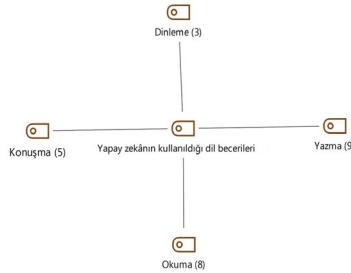
Şekil 4'e göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi gören B2-C1 seviyesindeki öğrencilerin, Türkçeyi geleneksel yöntemle öğrenmeyi tercih ettikleri tespit edilmiştir. 9 öğrenci geleneksel yöntemler yanıtını verirken 6 öğrenci yapay zekâ uygulamalarını tercih etmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi gören B2-C1 seviyesindeki öğrencilerin yapay zekâ uygulamalarından en çok hangi beceri/beceriler için faydalandığı Şekil 5'te verilmiştir.

Şekil 5

Yapay Zekânın Kullanıldığı Dil Becerileri

Kod-Alt kod-Bölümler Modeli



Şekil 5'e göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi gören B2-C1 seviyesindeki öğrenciler, sırasıyla yazma, okuma, konuşma ve dinleme becerisi için yapay zekâ uygulamalarını kullanmaktadır. Bu uygulamalar en çok yazma becerisinde en az dinleme becerisinde tercih edilmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmaya yönelik sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi gören B2-C1 seviyesindeki öğrenciler, Türkçe öğrenirken sırasıyla Google Translate, Duolingo ve ChatGPT uygulamalarını kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi gören B2-C1 seviyesindeki öğrenciler uygulamaların hızlı öğrenmeye katkıda bulunmasının, kolay erişilebilir ve ücretsiz olmasının yapay zekânın olumlu yönlerinden olduğunu söylemişlerdir.

Öğrenciler açısından geleneksel dil öğretim yöntemleri daha çok tercih edilmiştir. Bunun yanında yapay zekâ uygulamalarının kullanımında internete ihtiyaç duyulması ve sözcüklerin telaffuzunda yanlışlıkların olması uygulamaların olumsuz yönleri arasında sayılmıştır.

Öğrenciler yapay zekâ uygulamalarını en çok yazma ve okuma becerisi için kullanmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılacak uygulamaların Türkçe altyapıya sahip olması özellikle öğrencilerin örnek bulma ve sözcüklerin doğru telaffuzu konusundaki yakınmalarını giderebilir.

Henüz ülkemizde yeni yeni ele alınan yapay zekâ konusunda millî ve yerli yazılımların desteklenmesi ve ilgili üniversite yönetimleri tarafından bu konuya ilişkin teşviklerin olması alanının gelişmesine katkı sağlayabilir.

Yapay zekânın dil öğreniminde daha yaygın kullanılmasını sağlamak için öncelikle dil öğreticilerinin kurum içi eğitimlerden geçmesi ve sonrasında öğrencilerini bu konuda desteklemesi önerilebilir.

Millî ve yerli yapay zekâ uygulamalarının geliştirilmesi öğrencilerin Türk kültürünü doğru bir şekilde anlayabilmesi açısından da değerlidir.

KAYNAKÇA

- Arslan, K. (2020). Eğitimde yapay zekâ ve uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11 (1), 71-88.
- Chen, L., Chen, P. ve Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *IEEE Access*, vol. 8, pp. 75264-75278.
- Creswell, J. W. (2018). *Araştırma deseni. Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S. B. Demir, Çev. Ed.). Eğiten Kitap.
- DeJonckheere, M., Vaughn, L. M. (2019). *Semistructured interviewing in primary care research: A balance of relationship and rigour. Family medicine and community health*, 7(2), e000057.
- Flasiński, M. (2016). History of Artificial Intelligence. *Springer, Cham*.
- Haggarty, L. (1996). What is content analysis. *Medical Teacher*, (18)2, 99-101.
- Hou, Y. (2020). Foreign language education in the era of artificial intelligence. In: Atiquzzaman, M., Yen, N., Xu, Z. (eds) Big data analytics for cyber-physical system in smart city. BDCPS 2019. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, vol 1117. Springer.
<https://www.youtube.com/watch?v=XIsV7hvsADc>
- Liu, M. (2023). Exploring the application of artificial intelligence in foreign language teaching: Challenges and future development. *In SHS Web of Conferences* (Vol. 168). EDP Sciences.
- Noe, R. (2009). *İnsan kaynaklarının eğitim ve geliştirilmesi* (Canan Çetin, çev.). Propedia Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

TÜRKÇE DERSLERİNDE YAPAY ZEKÂ UYGULAMALARININ KAVRAM GELİŞİMİNE ETKİSİ



Dilek ALTUNSÖZ, İstanbul/ Tuzla Mevlana İlkokulu

ÖZET

Türkçe dil gelişimi bireylerin düşüncelerini açıkça ifade etmelerini, yeni fikirler üretmek ve karmaşık sorunları çözmek, metinleri eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmek, doğru ve etkili bir şekilde yazabilmek, dijital platformlarda etkili bir iletişim kurabilmek adına oldukça önemlidir. Söz konusu olan bu temel becerileri okullarımızda etkili ve verimli bir şekilde ele alacağımız ders Türkçe dersidir. Dolayısıyla Türkçe derslerinde kavram öğretimi ve gelişimi büyük öneme sahiptir. Yapay zekâ her alanda ve farklı disiplinlerde kullanıldığı gibi Türkçe derslerinde de kullanılmaktadır. Özellikle öğrencilerde kavram gelişimini desteklemek adına farklı yapay zekâ uygulamaları mevcuttur. Bu amaçla yapılan bu araştırma 2023-2024 eğitim öğretim yılının güz döneminde İstanbul Tuzla Mevlana İlkokulunda 150 ilkokul 4. sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin kavram gelişiminde yapay zekâ uygulaması olan ChatGPT'nin etkisinin araştırıldığı bu çalışmada öğrenciler ile hikâye yazma çalışması yapılmıştır. 4 hafta süren çalışmada belirlenen konular ile ilgili öğrencilerden hikâye yazmaları istenmiştir. Ardından ChatCPT ile yazmaları sağlanmıştır. Öğrencilerin ChatCPT ile yazılan hikâyeleri kendi hikâyeleri ile yer, zaman, olay, kişiler ve içerik bağlamında karşılaştırmaları ve kullanılan farklı kelimeleri tespit etmeleri istenmiştir. Sonraki haftalarda yazılan hikâyelerde bu kelimeleri anlamlarına ve cümle bağlamına uygun olarak kullanmaları istenmiştir. Verilerin toplanmasında tablolar kullanılmıştır. Bu çalışmada verilerin analizinde nitel yöntemlerle elde edilen verilerin içerik analizi yoluyla incelenmesine odaklanılmaktadır. Araştırmanın ikincil araştırmacı analizi, incelenen verilerin %80 uyumluluk oranıyla güçlü bir korelasyon göstermektedir. Temaların yer aldığı tablolar incelendiğinde öğrencilerin bilimsel alanda kullandıkları kavramların 10'dan 20'ye (%100 artış), sanat alanında kullandıkları kavramların 5'ten 10'a(%100 artış) ve meslek dallarında kullandıkları kavramların 9'dan 12'ye (%33 artış) çıktığı görülmektedir. Bu da söz konusu yapay zekâ uygulamasının öğrencilerin kavram gelişimini desteklediğini göstermektedir. Sonuç olarak bulgular, yapay zekâ destekli dil modellerinin, özellikle kavram edinimi sürecinde etkili bir araç olabileceğini ve öğrencilerin derinlemesine öğrenmelerini destekleyebileceğini göstermektedir. Türkçe derslerinde kullanılan ChatGPT'nin Türkçe derslerinde kavram gelişimine olumlu bir katkı sağladığını ve öğrencilerin kavramsal anlayışlarını derinleştirmede etkili bir araç olduğunu ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Türkçe dersi, yapay zekâ, kavram, kavram öğretimi, kavram gelişimi.

GİRİŞ

Günümüzde 21. yüzyıl becerileri arasında Türkçe dil gelişimi oldukça önemli yer tutar. Türkçe dil gelişimi bireylerin düşüncelerini açıkça ifade etmelerini, yeni fikirler üretmek ve karmaşık sorunları çözmek, metinleri eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmek ve doğru ve etkili bir şekilde yazabilmek, dijital platformlarda etkili bir iletişim kurabilmek adına oldukça önemlidir. Ayrıca Türkçe dil gelişimi Türk kültürü ve edebiyatı hakkında daha derinlemesine bilgi edinmeyi ve kültürel değerleri anlamayı sağlar. Söz konusu olan bu temel becerileri okullarımızda etkili ve verimli bir şekilde ele alacağımız ders Türkçe dersidir. Türkçe dersi dilimizi doğru ve etkili kullanmamızı sağ-

layan temel derstir. Dolayısıyla Türkçe derslerinde kavram öğretimi ve gelişimi büyük öneme sahiptir. Kavram; bir nesnenin, bir duygunun ya da düşüncenin zihindeki soyut ve genel tasarımı, anlamı, anlam yüküdür (TDK). Planlı eğitimin yapıldığı okullarda öğretme öğrenme süreci içinde öğrencilerin kazanması gereken pek çok kavram bulunmaktadır. Öğrenilmesi gereken bu kavramların kendiliğinden kazanılmasını beklemek doğru bir yaklaşım değildir (Kılıç, 2008, s. 223-238). Özellikle soyut ve karmaşık kavramlar öğrencilerin rehberlik ve öğretim süreciyle aktif olarak öğrenmeleri ve geliştirmeleri gereken bir süreçtir. Dolayısıyla Türkçe derslerinde kavram öğretimi ve gelişimi ile ilgili farklı yöntem ve stratejiler kullanılmaktadır. Günümüz dünyasında teknoloji sürekli ve hızlı bir değişim ve gelişim göstermekte, yeni boyutlar kazanarak insan yaşamını etkileyen önemli bir faktör hâline gelmektedir. Teknolojik gelişmelerin en fazla etkilediği alanlardan biri de eğitimidir (Akkaya ve Çivgin, 2021, s.308-322). Eğitim sürecine teknolojinin entegre edilmesi ve çeşitli web 2.0 araçları ile bu sürecin zenginleştirilmesi, öğrencilerin motivasyonlarını artırmakta ve yaratıcılıklarını geliştirmektedir (Baş ve Yıldırım, 2018, s. 827-839). Teknoloji alanında yaşanan en önemli gelişmelerin arasında yapay zekâ kullanımı gelmektedir. Özellikle son yıllarda yapılan çeşitli projelerin de katkısıyla daha fazla dikkat çeken ve birçok alanda başarı sağlayan yapay zekâ teknolojileri eğitim alanında da kullanılmaya başlamıştır (İşler ve Kılıç, 2021, s.1-11). Yapay zekâ her alanda ve farklı disiplinlerde kullanıldığı gibi Türkçe derslerinde de kullanılmaktadır. Özellikle öğrencilerde kavram gelişimini desteklemek adına farklı yapay zekâ uygulamaları mevcuttur. Kushmar vd. (2022)'e göre yapay zekâ her öğrencinin bireysel özelliklerine, amaçlarına ve hedeflerine uyum sağlayarak dil öğreniminin kalitesini önemli ölçüde artırmaktadır. Yapay zekâ öğrencilerde dikkat ve motivasyon eksikliği, bireysel farklılıkların özümsememesi gibi geleneksel sınıf sorunlarına çözüm sunmaktadır. Aynı zamanda öğrenci başarı seviyelerinin yükseltilmesi, öğrenme sürecine karşı olumlu tutum, sınıf içi etkileşim ve geri bildirim gibi alanlarda etkilidir (Kushmar vd. 2022). Bu doğrultuda eğitimde yapay zekâ kullanımının sınıf içi öğrenme öğretme süreçlerini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Dil öğretiminde önemli bir yere sahip olan dil bilgisi, kelime dağarcığı ve konuşma becerilerinin geliştirilmesinde yarar sağlayacaktır. Bu doğrultuda özellikle Türkçe derslerinde kavram gelişiminde kullanılabilecek hikâye yazma yapay zekâ uygulamaları arasında Jasper,Writesonic, Sudowrite, NovelAI gibi yapay zekâ tabanlı uygulamalar sıralanabilir. Bu anlamda kullanılan yapay zekâ teknolojilerinden biri de ChatGPT'dir. OpenAI tarafından geliştirilen ChatGPT, bir sohbet robotudur. Birçok dilde iletişime geçilebilen bu sohbet robotu bir dil modelidir. İnsanlar gibi konuşabilme, sorulara cevap verebilme, metin üretebilme, metinden anlam çıkarıp analizde bulunabilme, çeviri yapabilme gibi birçok alanda performans göstermektedir (Zileli, 2023, s:42-51). Bu araştırmanın amacı, bir yapay zekâ uygulaması olan Chat GPT uygulamasının öğrencilerin Türkçe dersinde kavram gelişimine etkisini araştırmaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı yapay zekâ uygulamalarının öğrenci başarısına etkisinin araştırılmasıdır. Bu genel amaç doğrultusunda yapay zekâ uygulamalarından ChatGPT'nin Türkçe derslerinde öğrencilerin kavram gelişimlerine etkisi araştırılmıştır.

Araştırmanın Önemi

Günümüz teknolojisinin eğitim ve öğretim ortamlarında etkin ve aktif kullanılması, öğretim programlarında yer alan kazanımların bilişim teknolojisi ile harmanlanıp öğrenciye aktarılması ve öğrenciyi bu beceriler ile geleceğe hazırlamak oldukça önem arz etmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma İstanbul ilinde 2022-2023 eğitim öğretim yılında Tuzla Mevlana İlkokulunda öğrenim gören öğrenciler ile sınırlıdır.

Araştırmanın Sayıtları

Araştırma ilkokullarda öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinin araştırmada kullanılan etkinlikleri içten ve doğru şekilde cevapladıkları varsayılmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma desenine, evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama aracının hazırlanmasına, veri toplama sürecine ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel tekniklere ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması ile tasarlanmıştır. Eylem araştırması uygulamacıların, öğretmenlerin, eğitim yöneticisi ve denetçilerin çalışmalarını daha iyi anlamalarına yardımcı olan bir araştırma türüdür (Glanz, 1999, s.302).

Evren ve Örneklem

Bu araştırma 2023-2024 eğitim öğretim yılının güz döneminde İstanbul Tuzla Mevlana İlkokulunda 150 ilkokul 4. sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Veri Analizi

Öğrencilerin kavram gelişiminde yapay zekâ uygulaması olan ChatGPT'nin etkisinin araştırıldığı bu çalışmada öğrenciler ile hikâye yazma çalışması yapılmıştır. 4 hafta süren çalışmada her hafta belirlenen konu ile ilgili öğrencilerden hikâye yazmaları istenmiştir. Öğrenciler her hafta belirlenen konu ile ilgili hikâyelerini önce kendileri yazmıştır. Ardından ChatCPT ile yazmaları sağlanmıştır. Öğrencilerin ChatCPT ile yazılan hikâyeleri kendi hikâyeleri ile yer, zaman, olay, kişiler ve içerik bağlamında karşılaştırmaları ve kullanılan farklı kelimeleri tespit etmeleri istenmiştir. Sonraki haftalarda yazılan hikâyelerde bu kelimeleri anlamlarına ve cümle bağlamına uygun olarak kullanmaları istenmiştir.

Verilerin toplanmasında tablolar kullanılmıştır. Öğrencilerin yazdıkları hikâyelerde kullanılan terimler bilim, sanat ve meslek dalları olmak üzere üç farklı tema altında toplanmış ve tablolarda gösterilmiştir. Bu çalışmada verilerin analizinde nitel yöntemlerle elde edilen verilerin içerik analizi yoluyla incelenmesine odaklanılmaktadır. Araştırmanın ikincil araştırmacı analizi incelenen verilerin %80 uyumluluk oranıyla güçlü bir korelasyon göstermektedir. İçerik analizi sonucunda elde edilen veriler üç temel tema altında toplanmıştır. Bu temalar bilim, sanat ve meslek dallarını kapsayan terimlerle zenginleştirilmiştir. Bilim, sanat ve meslek alanlarındaki terimlerin ayrıntılı bir şekilde incelenmesi, araştırmanın kapsamını ve derinliğini vurgulamaktadır. Bu analiz, araştırmanın temel bulgularını kapsamlı bir şekilde sunmakta ve çalışmanın disiplinler arası yaklaşımını yansıtmaktadır. Temaların yer aldığı tablolar incelendiğinde öğrencilerin bilimsel alanda kullandıkları kavramların 10'dan 20'ye (%100 artış), sanat alanında kullandıkları kavramların 5'ten 10'a(%100 artış) ve meslek dallarında kullandıkları kavramların 9'dan 12'ye (%33 artış) çıktığı görülmektedir. Bu da söz konusu yapay zekâ uygulamasının öğrencilerin kavram gelişimini desteklediğini göstermektedir.

BULGU VE YORUMLAR

1. hafta öğrencilerin yazdıkları kompozisyonlarda kullandıkları terim sayıları:

Tablo 1

1. Hafta Kullanılan Terim Sayıları

Terimin Kullanıldığı Alanlar	Kullanılan Terim Sayısı
Bilim	10
Sanat	5
Meslek Dalı	9

2. hafta öğrencilerin yazdıkları kompozisyonlarda kullandıkları terim sayıları:

Tablo 2

2. Hafta Kullanılan Terim Sayıları

Terimin Kullanıldığı Alanlar	Kullanılan Terim Sayısı
Bilim	12
Sanat	7
Meslek Dalı	10

3. hafta öğrencilerin yazdıkları kompozisyonlarda kullandıkları terim sayıları:

Tablo 3

3. Hafta Kullanılan Terim Sayıları

Terimin Kullanıldığı Alanlar	Kullanılan Terim Sayısı
Bilim	15
Sanat	9
Meslek Dalı	12

4. hafta öğrencilerin yazdıkları kompozisyonlarda kullandıkları terim sayıları;

Tablo 4

4. Hafta Kullanılan Terim Sayıları

Terimin Kullanıldığı Alanlar	Kullanılan Terim Sayısı
Bilim	20
Sanat	10
Meslek Dalı	12

olarak tespit edilmiştir.

Tablolarda yer alan veriler analiz edildiğinde öğrencilerin kullandıkları terim sayılarının her kompozisyon çalışmasında biraz daha arttığı görülmüştür. Yüzdeler olarak ifade edildiğinde

Bilim dalında kullanılan terimlerin %100 arttığı,

Sanat dalında kullanılan terimlerin %100 arttığı,

Meslek dalında kullanılan terimlerin % 33 arttığı görülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkçe dersinde kavram gelişiminde yapay zekâ tabanlı uygulamalardan biri olan ChatGPT robotunun ele alındığı bu çalışmada farklı konu içerikleri ile yazılan hikâyeler ve bu hikâyelerde geçen farklı temalara ait kavramların sayıları ele alınmıştır. Öğrenciler ChatGPT ile yazdıkları hikâyeleri ve kendi yazdıkları hikâyeleri her hafta düzenli olarak karşılaştırmışlar. Geçen sürede öğrencilerin kullandıkları kavramların sayısı ve niteliğinin her hafta arttığı görülmüştür. Konu ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde yapay zekânın eğitimi destekleme gücünün göz ardı edilemeyeceği dolayısıyla öğrencilerin ne kadar erken yapay zekâ ile tanışılırsa o kadar iyi olacağını ortaya koymaktadır. Yapay zekâ uygulamaları sayesinde 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılacak becerilerin öğrencilere kazandırılması daha kolay olacak ve bu becerilere sahip öğrenciler ise gelecekte ülkelerin kalkınması adına söz sahibi olacaklardır (İşler ve Kılıç, 2021, s.1-11). Sonuç olarak bulgular, yapay zekâ destekli dil modellerinin, özellikle kavram edinimi sürecinde etkili bir araç olabileceğini ve öğrencilerin derinlemesine öğrenmelerini destekleyebileceğini göstermektedir. Türkçe derslerinde kullanılan ChatGPT'nin Türkçe derslerinde kavram gelişimine olumlu bir katkı sağladığını ve öğrencilerin kavramsal anlayışlarını derinleştirmede etkili bir araç olduğunu ortaya koymuştur.

Yapılan çalışma sonucunda şu önerilerde bulunulabilir:

1. Eğitim öğretim sürecinde öğrencilerin dikkatini en üst seviyede tutmak için farklı yöntem ve teknikler kullanılabilir.
2. Teknolojinin hızla geliştiği günümüzde yenilikçi teknolojiler takip edilmeli ve eğitim ortamına entegre edilmelidir.
3. Eğitimde özellikle yapay zekâ uygulamalarının kullanılabilirliği önerilmektedir.
4. Kavram gelişiminde ChatGPT kullanılması öğrencilerin kavram gelişimini desteklediği için önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akkaya, N., Çivgin, H. (2021). Türkçe eğitiminde yapay zekâ. *Türkçe Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 29, 308-322.
- Baş, B. ve Yıldırım, T. (2018). Yabancılara Türkçe öğretiminde teknoloji entegrasyonu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 827-839.
- Glanz, J. (1999). A Primer on Antian Research for the School Administrators. *The Clearing House*, May/June, 301-304.
- İşler, B., Kılıç, M. (2021). Eğitimde yapay zekâ kullanımı ve gelişimi. *Journal of Education and Development*, 5(1), 1-11.
- Kılıç, F. (2008). Kavramların öğretiminde kavram analizi yönteminin akademik başarıya ve bilişsel esnekliğe etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 223-238.
- Zileli, E. N. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde ChatGPT örneği. *Uluslararası Kültür, Medeniyet ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 42-51.



Bu sayfa boş bırakılmıştır.

YAPAY ZEKÂNIN YAZMA BECERİLERİNDE KULLANIMINA İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ



Emre UĞUR, Afyonkarahisar/Gazlıgöl İmam Hatip Ortaokulu

ÖZET

Bu araştırma, yapay zekânın yazma becerilerinde kullanımına ilişkin öğrenci görüşlerine ulaşmayı amaçlamaktadır. Çalışma, Afyonkarahisar'ın İhsaniye ilçesindeki Gazlıgöl İmam Hatip Ortaokulu'nda öğrenim gören ortaokul düzeyinde öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiş olup bu öğrencilere yapay zekâ aracı ChatGPT tanıtılmış ve hikâye ile kavram haritaları kullanılarak metin oluşturma süreçleri incelenmiştir. Araştırmada nicel bir yöntem ve tarama modeli kullanılarak öğrencilerin görüşleri bir anket aracılığıyla toplanmıştır.

Araştırma sonuçları; yapay zekânın hikâye taslağı oluşturma, bilimsel metin üretme ve yazım hatalarını azaltma gibi alanlarda verimlilik sağladığını göstermiştir. Bununla birlikte, metinlerde yaratıcılık eksikliği ve kişisel deneyimlerle iyileştirme imkânının olmaması gibi zorluklar da saptanmıştır. Öğrenciler, yapay zekâ ile oluşturulan metinlerin duygusal ifadede yetersiz kaldığını ancak akıcılık açısından başarılı olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrencilerin Türkçe ve dil eğitiminde yapay zekâdan beklentileri ise yazma motivasyonunu artırma, veri gizliliği sağlama ve yerli yapay zekâ araçlarının geliştirilmesi yönünde olmuştur. Diğer araştırmalarla paralel olarak yapay zekânın objektif bir bakış açısıyla metinleri okuduğu ancak edebi derinlikten yoksun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma, yapay zekâdan faydalanarak yazma becerilerini geliştirmeye yönelik yerli uygulamaların teşvik edilmesini, veri gizliliğinin sağlanmasını ve eğitimciler ile öğrencilere yönelik yapay zekâ eğitimlerinin verilmesini önermektedir. Ayrıca yapay zekânın diğer dil becerileri üzerindeki etkisinin de araştırılması gerektiği vurgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Yapay zekâ, yazma becerileri, öğrenci görüşleri.*

GİRİŞ

Bilgi çağı olarak adlandırılan çağımızda dünyanın hızla değişen yapısına uyum sağlayan bireyler yetiştirmek hedeflenmektedir. Araştıran, keşfeden, 21. yüzyıl becerilerine sahip bireylerin bilgiyi teknolojiden yararlanarak ürüne dönüştürmesi beklenmektedir. Teknolojinin kullanımı her alanda olduğu gibi eğitimde de günden güne sınırlarını genişletmektedir. Çeviri uygulamaları, öğrenim yönetim sistemleri, metin oluşturucular, görsel tasarım araçlarıyla yapay zekâ da eğitim sürecine dâhil olmuştur. Yapay zekâ eğitim sürecini etkili, verimli ve kişiselleştirilmiş bir boyuta taşıma potansiyeline sahiptir (Köse ve diğerleri, 2023). "Akıllı programlama" ve "insansı tepkiler" üzerine oturan yapay zekâyâ dayalı eğitimsel uygulamalar yeni tekniklerle birlikte bugün olduğu gibi yarın karşımıza çıkacaktır (Arslan, 2020).

Günümüzde dil eğitiminde artırılmış gerçeklik, sanal gerçeklik, robotik süreç otomasyonları gibi teknolojik olanakların yanı sıra yapay zekâ uygulamalarından yararlanılmaktadır (Demirekin, 2023). Diğer temel dil becerilerinde olduğu gibi yazma becerilerinin gelişiminde de etkili bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır. Geçmişten beri yazma becerileri gelişiminde not alma, özet, boşluk doldurma, kelime ve kavram havuzundan seçip yazma, serbest yazma, kontrollü yazma, güdümlü yazma, yaratıcı yazma gibi teknikler kullanılmaktadır. Gelişen teknolojiye yapay zekâ da bu teknik-

lerle birlikte kullanılabilir bir alandır. Yapay zekâyla oluşturulan hikâye ve kavram haritalarıyla metinler yazmak ya da yazılan bu haritalar vasıtasıyla metinler yazdırmak mümkündür. Hikâye haritası, Davis ve Mcpherson (1989) tarafından “öğretim planının amaçları için hikâyenin öğelerinin bir kısmının ya da bütününün arasındaki ilişkiyi grafik olarak sunmak” olarak tanımlanmıştır.

Kavram haritaları ise kavramlar, kavramlar arası ilişkiler ve örnekleri ortak bir düzlemde sunan bireyin nasıl öğrendiği ile anlamlı öğrenme kuramı arasında ilişki kuran öğrenme, öğretme aracıdır (Kalaycı ve Çakmak, 2000). Bu yöntemler tümdengelim ya da tümevarım yöntemleriyle yapay zekânın yazma becerilerinde kullanılması için uygun özellik taşımaktadır.

Hikâye ve kavram haritaları yoluyla metinler oluşturulabilecek en ideal yapay zekâ uygulamasıysa sıklıkla kullanılan OpenAI tarafından 2022’de geliştirilen ChatGPT’dir.

Öğrenciler eğitim sürecinin en önemli paydaşlarıdır. Yaygınlaşan ve gelişime açık olan yapay zekâ uygulamaları konusundaki görüşleri önemlidir. Köse ve diğerleri (2023), Özer ve diğerleri (2023) yapay zekâ uygulamalarına yönelik öğretmen görüşlerini alan araştırmalar yapmıştır. Fakat öğrenci görüşlerini içeren araştırma bulunmamaktadır. Yapay zekânın yazma becerileriyle olan güçlü ilişkisi öğrenci özelinde incelendiğinde bu teknolojinin eğitimle nasıl bütünleşmesi gerektiği konusunda ipuçları sunacaktır. Bu açıklamalar doğrultusunda yapay zekânın yazma becerisine etkisine ilişkin öğrenci görüşlerinin ortaya konması araştırmanın genel amacıdır. Bu genel amaca yönelik aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin yazma becerilerinde yapay zekâyı kullanmasının avantajları ve zorlukları nelerdir?
2. Öğrencilerin yapay zekâ aracı kullanarak oluşturdukları hikâyelere yönelik görüşleri nelerdir?
3. Öğrencilerin Türkçe ve dil eğitiminde yapay zekâyı yönelik beklentileri nelerdir?

YÖNTEM

Bu araştırmada nicel yöntem kullanılmıştır. Araştırma, tarama modeliyle betimlenmiştir. Araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar’ın İhsaniye ilçesinde Gazlıgöl İmam Hatip Ortaokulu’nda öğrenim gören 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyindeki öğrenciler oluşturmaktadır. Okuldan alınan bilgiyle evren 234 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile araştırmacı tarafından kendilerine ulaşılabilen bu evrende öğrenim gören 50 öğrenci oluşturmaktadır.

Örnekleme grubundaki öğrencilere ChatGPT aracı tanıtılmış, hikâye ve kavram haritalarından metin oluşturma üzerine bilgilendirme yapılmıştır. Ardından uygulamalı olarak yapay zekâ araçlarıyla edebi ve bilimsel metinler oluşturabilmeleri sağlanmıştır. Öğrencilerin metin oluşturma aşamasında Tompkins (1998) ve Jones (2002) tarafından ele alınan *Sürece Dayalı Yazma Yaklaşımı* kullanılmıştır. Planlama, taslak oluşturma, paylaşma, değerlendirme ve gözden geçirme aşamaları takip edilmiştir. Veri toplama aracı geliştirilmeden önce alan taraması yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Yapay Zekânın Yazma Becerisine Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri” anketi kullanılmıştır. Anket taslağı on Türkçe öğretmeni ve bu alanda çalışan üç uzmanla paylaşılmış ve görüşleri alınmıştır. Bu görüşler neticesinde şekillenen veri toplama aracının özellikleri şu şekildedir: Anket üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğrencilerin yazma becerilerinde yapay zekânın kullanılmasının avantajları ve zorluklarına yönelik görüşlerini ifade etmeleri beklenen 10 madde, ikinci bölümde öğrencilerin yapay zekâ aracı kullanarak oluşturdukları hikâyelere yönelik görüşlerini ifade etmeleri beklenen 10 madde bulunmaktadır. İlk iki bölümde yer alan maddelerdeki sorular “ Bilmiyorum (0), Hiç (1), Nadiren (2), Ara Sıra (3), Sık Sık (4), Her Zaman (5)” olarak puanlanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların anketteki maddelere cevaplarının aritmetik ortalamalar 0-0,99 aralığında “Bilmiyorum”, 1-1,99 aralığında “Hiç”, 2-2,99

aralığında “Nadiren”, 3-3,99 aralığında “Ara Sıra”, 4-4,99 aralığında “Sık Sık”, 5 tam puanda ise “Her Zaman” olarak nitelendirilecektir. Üçüncü bölümdeyse öğrencilerin Türkçe ve dil eğitiminde yapay zekâyâ yönelik beklentilerinin neler olduğu açık uçlu soru olarak sorulmuştur. Ankette avantaj, zorluk ve görüşleri yoklayan birinci ve ikinci bölüm beşli likert tipindedir. Anketler öğrencilerce formlara doldurulmuştur. Elde edilen veriler SPSS programı ile çözümlenmiştir. Frekans ve ortalamalar belirlenmiştir. Görüşlerin belirlenmesinde betimsel istatistikler kullanılarak özet bilgilere ulaşılmıştır.

BULGU VE YORUMLAR

Araştırmanın birinci alt amacını “Öğrencilerin yazma becerilerinde yapay zekâyı kullanmasının avantajları ve zorlukları nelerdir?” sorusu oluşturmaktadır. Bu amaca yönelik bulgular aritmetik ortalama olarak aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 1

Öğrencilerin Yazma Becerilerinde Yapay Zekâyı Kullanmasının Avantaj ve Zorlukları

Görüş	X
Yapay zekâ hikâye taslağı oluşturulmasında verimlilik sağlıyor.	4,50
Bilimsel metinler oluşturulurken doğru ve kaynaklı bilgiler elde ediyor.	4,70
Yazım, noktalama ve anlatımda kusursuz ürünler ortaya koyuyor.	4,20
Öğrencilerin metin oluşturma hızını olumlu etkiliyor.	4,12
Yapay zekâ kullanımı yazma motivasyonunu olumlu etkiliyor.	3,74
Yaratıcılığı köreltiyor.	3,97
Yazıların deneyimlerle iyileştirme imkânı yok.	2,87
Yapay zekâ araçlarını kullanırken teknik zorluklarla karşılaşmaktadır.	4,16
Akademik ve edebi stil gelişmesini engelliyor.	2,54
Dil becerileri arasındaki farklılıkları artırıyor.	1,90

Yukarıdaki tablo incelendiğinde olumlu öğrenci görüşleri arasında “Yapay zekâ hikâye taslağı oluşturulmasında verimlilik sağlıyor.” ($\bar{x}=4,50$) ve “Bilimsel metinler oluşturulurken doğru ve kaynaklı bilgiler elde ediyor.” ($\bar{x}=4,70$), “sık sık” belirtilerek ön plana çıkan görüşlerdir. Olumsuz öğrenci görüşleri arasındaysa “Yaratıcılığı köreltiyor.” ($\bar{x}=3,97$) ve “Dil becerileri arasındaki farklılıkları artırıyor.” ($\bar{x}=1,90$) görüşleri aritmetik ortalamalarla dikkat çeken görüşlerdir. Bu bulgular, yapay zekânın edebi üretim süreçlerine olan etkilerini değerlendirmek için önemli bir pencere sunmaktadır. Öncelikle, olumlu öğrenci görüşlerinde güçlü bir kabul söz konusudur. Bu, yapay zekânın yazma becerilerinde kullanılmasının pratik faydalarını göstermektedir. Ancak olumsuz görüşlerde dikkat çeken noktalar da bulunmaktadır. Özellikle, yapay zekânın yaratıcılığı körelttiği ve dil becerileri arasındaki farklılıkları artırdığına dair görüşler, yapay zekânın sınırlılıklarına işaret etmektedir.

Araştırmanın ikinci alt amacını “Öğrencilerin yapay zekâ aracı kullanarak oluşturdukları hikâyelere yönelik görüşleri nelerdir?” sorusu oluşturmaktadır. Bu amaca yönelik bulgular aritmetik ortalama olarak aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2*Öğrencilerin Yapay Zekâ Aracı Kullanarak Oluşturdukları Hikâyelere Yönelik Görüşleri*

Görüş	x
Duygusal derinlik vardır.	2,18
Metinler akıcıdır.	4,70
İlgi çekici metinler oluşturulmuştur.	4,35
Gerçekçi karakterler kurgulanmıştır.	3,65
Kurgusal yapı mantıklıdır.	4,16
Metinler özgündür.	3,80
Kültürel ve bağlamsal uygunluk vardır.	3,20
Öykülerin sonu tatmin edicidir.	2,70
Olay örgüsü anlaşılırdır.	4,74
Tema ve mesajlar anlaşılırdır.	4,48
Dil ve üslup zengindir.	3,80

Yukarıdaki tablo incelendiğinde olumlu öğrenci görüşleri arasında “Duygusal derinlik vardır.” ($\bar{x}=2,18$) “nadiren” ve “İlgi çekici metinler oluşturulmuştur.” ($\bar{x}=4,35$) “sık sık” kullanılan beceriler olarak dikkat çekici aritmetik ortalamaya sahip görüşlerdir. Öncelikle ilgi çekici metinlerin oluşturulduğuna dair olumlu bir algının varlığı, öğrencilerin bu yolla dikkat çekici ve etkileyici hikâyeler yazabileceklerine dair bir güvenin olduğunu göstermektedir. Ancak duygusal derinliğin nadiren olduğuna dair algı, yapay zekâ tarafından oluşturulan hikâyelerin duygusal boyutunun eksikliğine işaret etmektedir. Bu, yapay zekânın duygusal zekâsı ve empati yeteneğinin insanınki kadar gelişmemiş olduğunu düşündürülebilir. Duygusal derinlik, okuyucuların metne bağlanmasını sağlayan ve etkiyi artıran bir özelliktir. Bu nedenle eksikliği önemli bir husustur. Bu görüş yapay zekânın duygusal ve insanî boyutlarda hâla gelişme gerektirdiğini vurgulamaktadır.

Araştırmanın üçüncü alt amacını “Öğrencilerin Türkçe ve dil eğitiminde yapay zekâyâ yönelik beklentileri nelerdir?” sorusu oluşturmaktadır. Bu amaca yönelik öğrencilerin beklentilerin neler olduğuna ilişkin açık uçlu soruya verdikleri cevaplar tema ve frekanslarıyla aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 3*Öğrencilerin Türkçe ve Dil Eğitiminde Yapay Zekâyâ Yönelik Beklentileri*

Görüş	N
Yazma motivasyonunu artırma	42
Yazım ve imla öğreticiliğinden yararlanma	30
Yerli yapay zekâ araçlarının geliştirilmesi	29
Veri gizliliği sağlama	24

Örneklem grubundaki 50 öğrenciden 42'si "yazma motivasyonunu artırma" temalı beklentilerini ifade etmesi öğrencilerin yapay zekânın yazma becerilerindeki önemini vurgulamaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğrenciler avantajlar içerisinde "Yapay zekâ hikâye taslağı oluşturulmasında verimlilik sağlıyor.", "Bilimsel metinler oluşturulurken doğru ve kaynaklı bilgiler elde ediyor.", "Yazım, noktalama ve anlatımda kusursuz ürünler ortaya koyuyor." görüşlerine sıklıkla katılmaktadır. "Yaratıcılığı köreltiyor." ve "Yazıların deneyimlerle iyileştirme imkânı yok." görüşleri ise öğrencilerin sıklıkla katıldıkları güçlüklerdir. Sonuçlar yapay zekânın yazma becerilerinde faydalı kullanım alanlarının olduğunu, buna karşın makineleşme kaynaklı sınırlılıkları olduğunu göstermektedir.

Oluşturdukları metinleri inceleyen öğrenciler duygusal derinlik olmadığı ve metinlerin akıcı oluşturulduğu görüşlerine sıklıkla katılım sağlamıştır. Metinlere ilişkin aritmetik ortalamalar incelendiğinde çoğunluğun metinler hakkında olumlu görüş ifade ettiği ortadadır. Türkçe ve dil eğitiminde yapay zekâdan beklentiler incelendiğinde yazma motivasyonunu artırma, veri gizliliği sağlama, yerli yapay zekâ araçlarının geliştirilmesi, yazım ve imla öğreticiliğinden yararlanma temalı görüşler ağırlıklı olarak öne çıkmaktadır.

İlıcak ve Çinko (2021) Grimm Kardeşler'in *Prenses ve Tilki* adlı masalını yapay zekâyâ yazdırmıştır. Araştırma Grimm Kardeşler'in üslubunun masala yansıtıldığı sonucunu vermiştir. Gençer Baloğlu (2022) ise Soseki'nin *Yedinci Gece* öyküsünü yapay zekâ aracılığıyla incelemiştir. Araştırmada yapay zekânın metnin dışındaki hiçbir unsura başvurmadan objektif bakış açısıyla okuduğu fakat edebi açıdan eksik okuma yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. İki araştırmanın sonuçları da öğrenci görüşleriyle örtüşmektedir.

Benzer araştırmalardan elde edilen bu sonuçlar, yapay zekânın yazma becerilerindeki sınırlılıklarını ve güçlü yanlarını anlamamıza yardımcı olmaktadır. Öğrenci görüşlerinin de bu sonuçları desteklemesi, yapay zekânın edebi eserler üzerindeki etkisini daha iyi anlamamıza yardımcı olur. Ancak bu bulguların sadece yapay zekânın yeteneklerini değil, aynı zamanda insan algısının ve yorumunun önemini de vurguladığını belirtmek önemlidir. Bu noktada yapay zekânın edebi eserlerin değerlendirilmesinde insan okuyucunun katkısının önemli olduğunu ve yapay zekânın sadece bir araç olarak kullanılması gerektiğini vurgulamak önemlidir.

Bu sonuçlar doğrultusunda yazma becerisinde yapay zekâdan faydalanmamızı sağlayacak yerli ve millî uygulamalar teşvik edilmelidir. Veri gizliliğinin sağlanması güvence altına alınmalıdır. Öğrenci ve öğretmenlere yapay zekâ eğitimleri verilmelidir. Bu araştırma kısıtlı bir evren ve örnekleme yapılmış olup Türkçe ve dil eğitiminde yapay zekânın yazma becerisine etkisi konulu daha kapsamlı çalışmalar yapılmalıdır. Diğer dil becerileri ve yapay zekâ ilişkisi araştırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Arslan, K. (2020). Eğitimde yapay zekâ ve uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 71-88.
- Davis, Z. T. ve Mcpherson, M. D. (1989). Story map instruction: A road map for reading comprehension. *The Reading Teacher*, 43, 232-239.
- Demirekin, M. (2023). Dil öğretiminde güncel yeni teknolojiler. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 10 (3), 627-641.
- Gençer Baloğlu, Z. (2022). Yapay zekâ Soseki'yi nasıl okur? - eyleyenler modeli oluşturma ve duygu analizi denemesi-. *HUMANITAS - Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(20), 160-182.

- İlıcak, N. G., Çinko, K. (2021). Yapay zekânın yarattığı masal: prenses ile tilki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(2), 703-719.
- Jones, D. (2002). *Unlocking writing: A guide for teachers*. Mary Williams (Ed.) David Fulton Publishers.
- Kalaycı, N. ve Çakmak, M. (2000). Kavram haritalarının öğretim sürecinde kullanılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(24), 571-580.
- Köse, B., Radıf, H., Uyar, B., Baysal, İ., Demirci, N. (2023). Öğretmen görüşlerine göre eğitimde yapay zekânın önemi, *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 9(71), 4203-4209.
- Özer, S., Sancar Yazıcı, A., Akgül, S., Yıldırım, A. (2023). Okullarda yapay zekâ kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(10), 1776-1794.
- Tompkins, G. E. (1998). *Language arts. Content and teaching strategies*. Prentice-Hall, Inc.

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE DİL BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE YAPAY ZEKÂ ARAÇLARIYLA OLUŞTURULAN PODCASTLERİN ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ



Funda ALTINTAŞ, İstanbul/Tuzla Binali Yıldırım İlkokulu

ÖZET

Türkiye’de resmî kurumlarda ilkokul düzeyinde İngilizce öğretimi, haftada iki ders saatidir. Ancak dilin doğal olarak öğrenilmesi için haftada iki ders saatinden daha fazla maruz kalmak gerektiğini gösteren araştırmalar mevcuttur. Bu nedenle, öğrencilerin ders dışı zamanlarda da İngilizce pratiği yapabilecekleri bir ortam oluşturma ihtiyacı doğmuştur. Etkin bir dil öğrenimi için teknolojik araç ve uygulamaların günümüz ilkokul öğrencilerinin ikinci dil öğrenme süreçlerine, derse olan ilgi ve motivasyonu artırma noktasında katkı sağladığı bilinen bir gerçektir. Bu çalışma ile yapay zekâ araçları kullanılarak hazırlanan ek materyaller, yine yapay zekâ uygulamalarıyla metinden sese çevrilmiş ve öğrencilerin EBA üzerinden ya da güvenilir sohbet uygulamaları vasıtasıyla her zaman her yerden ulaşabilecekleri içerikler elde edilmiştir. Böylece öğrenciler; doğru telaffuzla seslendirilen, ders dışı zamanlarda da çevrim içi video paylaşım ve sosyal medya araçlarına maruz bırakılmadan İngilizce dinleme ve konuşma becerilerini geliştirme imkânı bulmuşlardır. Araştırma eylem araştırmasıdır. Katılımcılar İstanbul ili Tuzla ilçesi Binali Yıldırım İlkokuluna devam eden 50, 2. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada nitel ve nicel veri toplama araçları bir arada kullanılmıştır. Nitel veri toplama araçları olarak öğrenci ve öğretmen görüşmeleri ve gözlem kullanılmıştır. Nitel veriler, yapay zekâ araçları kullanılarak çocuk sesi ile seslendirilen podcastlerin öğrencilerin ilgisini çektiğini, podcastleri dinleme ve oluşturma konusunda istek ve motivasyonlarının çalışma ilerledikçe arttığını göstermiştir. Çalışmanın başında ve sonunda uygulanan ön test ve son testlerden elde edilen nicel verilerin SPSS analizleri yapılmış ve podcastlerle öğrencilerin derse olan kaygılarının azaldığı belirlenmiştir. Araştırmanın bulguları podcastlerin öğrenci dinleme konuşma becerilerini arttırmada ve İngilizce derslerine yönelik kaygıları azaltmada etkili olabileceğini ortaya koymaktadır. Yapay zekâ araçlarıyla zaman ve enerjiden tasarruf ederek hazırlanan içerikleri İngilizce derslerinde materyal zenginliği sunma amaçlı kullanmak mümkündür.

Anahtar Kelimeler: *Yabancı dil öğretimi, podcast, yapay zekâ, konuşma, kaygı.*

GİRİŞ

Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi kurumlarda ilkokul 2. sınıfta başlayan İngilizce dersleri; İngiliz dilinin fark edilmesi, yabancı dili öğrenmeye yönelik motivasyonun artması, temel kelime ve kalıpların öğrenilmesi, derse olan olumlu tutumun kazanılması ve ileriki yıllarda da yabancı dili öğrenmeyi sürdürmeleri amacını taşımaktadır.

Slattey ve Willis (2001); yabancı dil olarak İngilizce öğrenen ilkokul öğrencilerini tanımlamak için çocuklar oynamayı ve hayal gücünü kullanmayı seven, doğal olarak meraklı olan, tekrar ve rutinlerden hoşlanan, birey olarak hızla gelişen; izleme, dinleme, taklit etme gibi çeşitli yollarla öğrenen; dil bilgisi kurallarını ve dille ilgili açıklamaları anlayamayan, dikkat süreleri oldukça kısa olduğundan ders içi aktivite çeşitliliğine ihtiyaç duyan, genellikle duydukları sesleri oldukça doğru bir şekilde taklit edebilen ve yetişkinlerin konuşma şeklini kopyalayabilen öğrenenlerdir, der

(Willis, Slattery, 2001). Çalışmamızın çıkış noktası; 2. sınıf İngilizce derslerinde yabancı dil olarak İngilizce öğrenmeye yeni başlayan öğrencilerin, Sözcü Yayınları 2. sınıf İngilizce kitabındaki kelime tekrarına dayanan çok kısa cevaplı, tek kelimeyle yanıtlanacak, dinle-söyle, dinle-bul, eşle tanımlı sorulara bile doğru cevabı sözlü olarak söylemekten çekinerek cevapları tahtaya yansıtılan ilgili kitabın sayfasından parmaklarıyla işaret ettiklerinin gözlemlenmesidir. Ayrıca dile hem ders içinde hem de okul dışı zamanlarda da maruz kalacakları, dinleme pratiği yapabilecekleri, güvenli internet ortamında kullanılabilecek bir çözüm yolu arayışıyla gerekli materyalin oluşturulması fikridir. Krashen, dil edinimi için bütün şartlar mükemmel olsa dahi yeteri kadar dinleme yapmayan, anlamlı mesajlara maruz kalmayan kişilerin; konuşmayacağını, dili edinmeyeceğini söyler (Krashen, 1981). Günümüzde teknolojiden ve dijital dünyadan uzak kalmak mümkün değildir. Etkin bir dil öğrenimi için teknolojik araç ve uygulamaların, ilkökul öğrencilerinin ikinci dil öğrenme süreçlerine derse olan ilgi ve motivasyonu arttırma noktasında katkı sağladığını ortaya koyan çok sayıda bilimsel araştırma mevcuttur. İngilizce video ve şarkıların özellikle öğrenci motivasyonunu arttırarak kelime öğrenmeyi sağlayan, eğlenceli bir yöntem olarak sıkça kullanıldığı bilinmektedir. Bizim araştırmamız; alışlagelmiş video içerikleriyle öğrencilerin izlemekle dinlemek arasında kalıp dinlemeye odaklanmadığının gözlemlenmesi neticesinde öğrencilerin sadece dinlemeye odaklanabilecekleri, seviyelerine uygun, yapay zekâ araçlarıyla İngilizce podcast oluşturmanın öğrencilerin motivasyonları ve etkin öğrenmelerine ne derece katkı sağlayacağını ortaya konulması hedefiyle başlatılmıştır. Günümüzde video içerikleri, bebeklerin dahi ellerine verilen cep telefonlardan sürekli izleme yaptıkları kaynaklardır. Sekiz yaş grubunda 2. sınıf İngilizce derslerinde öğretmenin sınıfta açtığı videoları öğrenciler çok önceden dinlemiş bir şekilde derslere başlangıç yapmaktadırlar. Hazır bulunuş ve motivasyon açısından yararını konuşabileceğimiz bu durum, merak ve keşfetme dürtüleriyle çevresini anlamlandırmaya çalışan ve öğrenmeyi sürdüren ilkökul öğrencileri için kişisel tecrübe anlatımları ve “Zaten bilmekteyim.” hisleriyle dinlemenin etkililiğinin azaldığının gözlemlenmesini sağlamıştır. Çeltik (2022) yaptığı çalışmada Storch’un görüşünü şu şekilde aktarmıştır: Dinleyicinin dinlerken ki her duraklaması (dinlemeye ara vermesi) ve her dinlemedeki dikkat dağılması, gelecek olan anlam grupları için konsantrasyonunu engellemektir. Dinleme, yeni bir dil öğrenirken edinilmesi gereken ilk ve en önemli beceri olarak bilinmektedir. Dinlediğini anlama ve dil edinimi yakından ilişkilidir. Ayrıca dinleme becerisinin diğer becerilere aktarıldığı ve sözlü becerilere odaklanmadan önce dinleme becerilerini geliştirmenin ikinci dil edinimini arttıracığı dil öğretiminde kabul edilen temel prensiplerdendir.

Podcast terimi iki kelimenin birleşiminden oluşmaktadır: “ipod” ve “broadcast” (Rosell-Aguilar, 2007). Öğrencilere her yerde ve kendi hızında öğrenme olanağı sağlayan podcastler, örgün öğretimin içinde ya da dışında öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olacak şekilde uyarlanabilir olmalarıyla olağanüstü ve motive edici bir kaynak olmuşlardır (Chaves-Yuste, De-La Peña, 2023). Yapılan birçok araştırma İngilizce öğretiminde podcast kullanmanın etkilerini incelemiş ve bu araştırmalar podcast kullanım yönteminin dil öğretiminde olumlu sonuçlar ortaya koyduğu şeklinde rapor edilmiştir (Panagiotidis, 2021). Bizim çalışmamızın diğerlerinden farkı mevcut podcastler üzerinden değil, kendi hazırladığımız içeriklerle etkinliklerimizi gerçekleştirmiş olmamızdır.

Çalışmamızda yapay zekâ araçlarından ChatGPT kullanılarak 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programı kazanımlarına uygun metinler hazırlanmış, yine yapay zekâ araçlarıyla seslendirilen bu metinlere öğrencilerimizin ders dışı zamanlarda her yerden ulaşabilmeleri sağlanmıştır. Öğrencilerimiz; tarafımızdan oluşturulmuş, güvenli içeriklerle pratik yapma olanağı bulmuş ve doğru telaffuz ile seslendirilen podcastlerle, dinleme ve anlama pratiği yapabilmişlerdir. Çalışmanın ikinci kısmında öğrencilerimizin, kendilerinin taklit ve tekrar yöntemiyle konuşma pratiği yapmaları sağlanmıştır. Yapay zekâ günümüzde İngilizce öğretimi de dâhil olmak üzere hemen hemen her alanda yay-

gın biçimde kullanılmaktadır. Yapay zekâ, öğretmenlerin ihtiyaçlarına ve hedeflerine bağlı olarak müfredatlarıyla uyumlu çok sayıda eğitim kaynağını hızla derleyebilir. Bu araştırmada yapay zekâ araçları bizlere zaman tasarrufu ve uygun içeriklerin derlenebilmesi açısından yarar sağlamıştır. Araştırmamızda oluşturulan podcastlerin küçük yaştaki öğrencilere İngilizce öğretimindeki rolüne odaklanarak kullanılan yöntemlerin etkililiği değerlendirilip sonuçları tartışılmıştır.

Bu doğrultuda araştırılan problem soruları aşağıda yer almaktadır.

1. Yapay zekâ araçlarından yararlanarak müfredat kazanımlarına ve öğrenci seviyelerine uygun oluşturulan Podcastlerle İngilizceyi etkin öğrenmek, dinleme ve anlama ile konuşma becerilerini arttırmak mümkün müdür?
2. Podcastler mevcut video içeriklerinin yarattığı dinleme ve izleme arasında dikkatin dağılıp odaktan uzaklaşma sorununa çare olabilir mi?
3. Öğrencilerimize web tabanlı uygulamalar üzerinden ödev verirken otomatik oynatma listelerine yakalanıp zaman kaybetme, zararlı içeriklere maruz kalma, kötü niyetli içerikleri izleme gibi tehlikelerden onları korumanın yollarını yaratabilmek mümkün müdür?
4. Podcastler öğrencilerin kelime ve kalıpları öğrenmelerinde ve dinleme konuşma becerilerini arttırmada faydalı olabilir mi?
5. Tarafımızdan öğrenci seviyelerine uygun, yapabilecekleri alıştırmalarla desteklenen çalışma kâğıtları ile uygulanan podcast içerik üzerinde yapılacak etkinlikler öğrencilerimizin İngilizce konuşurken çekinme, heyecanlanma gibi problemlerini azaltarak derse olan tutumlarının iyileştirilmesini sağlayabilir mi?

YÖNTEM

Araştırmamız bir eylem araştırmasıdır. Eğitim bağlamında bu yöntem; okul temelli programlar geliştirmek, bireylerin mesleki kariyerlerini ilerletmek, programın etkililiğini arttırmak, öğretimi pekiştirmek, mevcut eksiklikleri veya yetersizlikleri gidermek, sorunları çözmek ve daha geniş program çerçevesine entegre etmek için kullanılır (Köklü, 2001). Araştırmamız İngilizce öğrenmeye yeni başlayan küçük yaştaki öğrencilerin İngilizce konuşma çekincelerini ortadan kaldırabilmek için güvenli ve öğrenci seviyesine uygun içerikte podcast oluşturmayı hedeflemiştir. Şarkı ya da çizgi film içeren video kullanımının öğrencilerin sanal ortamlarda fazlaca zaman geçirmelerine sebep olacağı düşüncesinden hareketle ve ayrıca öğrencilerin sadece dinlemek eylemini gerçekleştirebileceği bir materyal üzerinden çalışmalarına daha kolay odaklanabilecekleri varsayımıyla İngilizce ek kaynak olarak podcast oluşturulmasına karar verilmiştir. Nicel ve nitel araştırma verilerinin de kullanıldığı çalışmada katılımcılar öğretmen deneyimini de ortaya koyabilmek adına kolay ulaşılabilir durum örneklemeyle araştırmacının kendi öğrencilerinden seçilmiştir. Araştırma 2. sınıfa devam eden 50 öğrenci ile yürütülmüştür. Öğrencilerin ebeveynleri araştırma hakkında bilgilendirilmiş ve çocuklarının araştırmaya katılması için yazılı izin vermişlerdir. Uygulamaya başlamadan önce teknolojik gelişmeler hakkında araştırma yapılmış, podcast oluşturmanın yöntemleri incelenmiş, örnek podcast içerikleri araştırılmış ve var olan web ve podcast uygulama kaynakları tarandığında öğrencilerimizin seviyelerine uygun içerikte kelimeleri ve diyalogları içeren başlangıç düzeyinde podcast içeriğinin bulunmadığı tespit edilmiştir. Alan yazını taraması yapılmış ve yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde podcastin kullanımı konusunda özellikle lise ve üniversite öğrencilerinin dil öğrenme süreçlerine katkısı üzerine çalışmalar yapıldığı görülmüştür. İlkokul öğrencilerine podcast içeriklerle İngilizce öğretiminin etkililiğini araştıran bir çalışmaya ise rastlanmamıştır. Deneme yanılma yöntemiyle öğrencilerin dili öğrenmeye yeni başlamış olmalarından ötürü kendi seslerini kullanarak içerik oluşturamayacakları bilindiğinden onlara örnek ola-

cak; seçici dinleme, anlama, eksik olanı bulma ya da genel anlam çıkaracak kadar dinleme ve anlama pratiği yapabilme imkânı sunacak; mümkünse çocuk sesi kullanılan, taklit etmek isteyecekleri podcastler oluşturmaya karar verilmiştir. Yapılan ilk denemelerde rastgele seçilen, metinden sese çeviren yapay zekâ araçları; robotik, duygusuz, tonlama yönünden zayıf ve tekdüze seslendirmelerle istenen içeriğe çok uzak kalmışlardır. Araştırmalar sonucunda typecast.ai internet sitesinde çocuk sesleri ve farklı duygu seçeneklerinin olduğu anlaşılmıştır. Bu site üzerinden yapılan seslendirmeler, ilgili içeriğe uygun yapay zekâ Bing ile oluşturulan tek bir görselle ses videosuna dönüştürülüp EBA'ya yüklenmiştir. Şubat ayında başlayan çalışmalar için ilkökul 2. sınıf 5. ünite "Colors" ve 6. ünite "At the Playground" konularının kazanımlarına uygun 60 sn. civarı karşılıklı konuşmaları içeren iki adet ses videosu oluşturulmuştur. İlgili videoların içeriklerinin ne derece anlaşıldığının tespit edilebilmesi amacıyla her podcast için beşer soru ve dinleme etkinliği sonrası mutlaka öğrencilerin çalışma hakkındaki duygu, düşünce ve yorumlarının alındığı bir değerlendirme kısmını içeren çalışma kâğıtları hazırlanmıştır. Diğer yandan yapılan alan yazın taramasında İngilizce dersinde öğrenci hazır bulunuşluğunun ve tutumlarının değerlendirilmesi amacıyla sıkça kullanılan CFLAS Tutum Ölçeği'nin Karabulut (2023) tarafından Türkçeye çevrilen kısa ölçekte yer alan beş seçenekli sekiz sorunun, kullanılmasına karar verilmiştir. Ölçekte toplamda 8 madde vardır. Bu 8 maddenin 2 maddesi olumlu diğer maddeler olumsuz yapıdadır. Ölçek değerlendirilirken olumsuz maddeler ters puanlanmıştır. Bahsi geçen araştırmacıdan alınan izinle S-CFLAS Kısa Ölçek, ilk uygulama olarak 2024 Mart'ının ilk haftasında öğrencilere ön test olarak uygulanmıştır. Çalışmanın ikinci haftasında öğrencilerle görüşmeler yapılarak podcast, yapay zekâ terimleri hakkında ön bilgi sahibi olup olmadıkları anlaşılmasına çalışılmıştır. İngilizce öğrenmek için kullanılan popüler podcast uygulamalarının çalışmaya katılan 50 öğrencinin çoğu tarafından bilindiği, bazılarının devamlı kullandığı, çoğunun ise birkaç kez denediği anlaşılmıştır. Üçüncü hafta öğrencilere 5. ünite "colours" kazanımlarını içeren bir podcast hazırlanmış ve derste ekte sunulan ders planına uygun olarak kullanılmıştır.

Dördüncü hafta çalışma grubuna "fun at the playground" podcast içeriği dinletilmiştir. Birkaç dinleme sonrası takip etmeleri için yazılı metinler de dağıtılmıştır. Öğrencilerin dinleme becerilerine okumayı eklerken daha sakin, endişe duymadan ve motivasyon artışı ile çalışmayı sürdürdükleri gözlemlenmiştir. İlk dinleme sonrası duydukları kelimeleri tahtaya yazmaları istenmiştir. Etkinlik sonunda tahtaya yazılan kelimelerin yanlış yazımları düzeltilerek doğru yazılışın fark edilmesi sağlanmıştır.

Beşinci hafta podcast içerikten bolca dinledikleri metin öğretmen tarafından da okunarak öğrencilere sesli okumaya istekli olup olmama durumları soruldu. Tablo 2'de belirtildiği şekilde öğrencilerin % 48'inin sesli okuma konusunda istekli oldukları görüldü. Bir sonraki derste sesli okuma etkinliği için hazırlıklı gelebilmeleri ve evde de bolca dinlemelerini sağlayacak şekilde podcast EBA uygulaması üzerinden öğrencilere iletildi. Podcast içeriğinin yazılı metni hem EBA'ya yüklendi hem de öğrencilere elden verildi. Altıncı hafta ilgili içerikle ilgili soru cevap tekniğiyle sürdürülen ders sonrası öğrencilerden kendi podcastlerini oluşturma fikrine yorum yapmaları istendi. Evde sesli tekrar yapan 19 öğrencinin kendi İngilizce podcasti oluşturabileceğini düşündüğü gözlemlendi.

Bir sonraki ders kendi İngilizce podcastlerini yapmak isteyenlere sesli okuma ve denemeler yaptırılarak ses kayıtları alındı. Yapılan incelemeler sonucunda özellikle evde bolca dinleme ve okuma egzersizi yapan öğrencilerin sesli okumalarının daha akıcı olduğu gözlemlendi. Yedinci hafta deney grubundaki gönüllü sekiz öğrenciyle podcast hazırlandı. Çalışmanın sekizinci haftasında son test olarak 1. hafta uygulanan S-CFLAS Kısa Ölçek, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının yapılan etkinlikler sonrası değişip değişmediğini anlamak için tekrar uygulandı.

BULGU VE YORUMLAR

Araştırma boyunca ve araştırmamanın sonunda öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin ışığında İngilizce hazırladığımız podcast dinleme materyallerini öğrencilerin sevdikleri gözlemlenmiştir.

Tablo 1

İlkokul İngilizce Derslerinde Yapay Zekâ ile Oluşturulan Podcast Uygulamasının Yabancı Dil Öğrenme Süreçlerinde Kullanılmasının İlk Uygulama Sonrası Öğrencilerden Deneyimledikleri İngilizce Dersini Tanımlama Durumu

Kodlar	Frekans	Alıntı
Güzel	13	Ö41: "Çok güzeldi."
Eğlenceli	11	Ö13: "Bu derste çok eğlendim."
Yararlı	11	Ö30: "Bence yararlı bir ders. Konuşmayı da öğreniriz. Biraz zordu ama yine de devam etmek isterim."
Sevdim	7	Ö46: "Bu dersi çok sevdim."
Anlaşılır	6	Ö27: "Önce biraz zordu ama sonra birkaç kez dinleyince anladım."
Zor	2	Ö16: "Zordu."

İlk uygulama sonrası toplanan öğrenci görüşleri öğrencilerin %98 oranında çalışmayı olumlu yönlerden değerlendirdiğini ve benzeri çalışmayı tekrar yapmak istediklerini göstermiştir.

Şekil 1

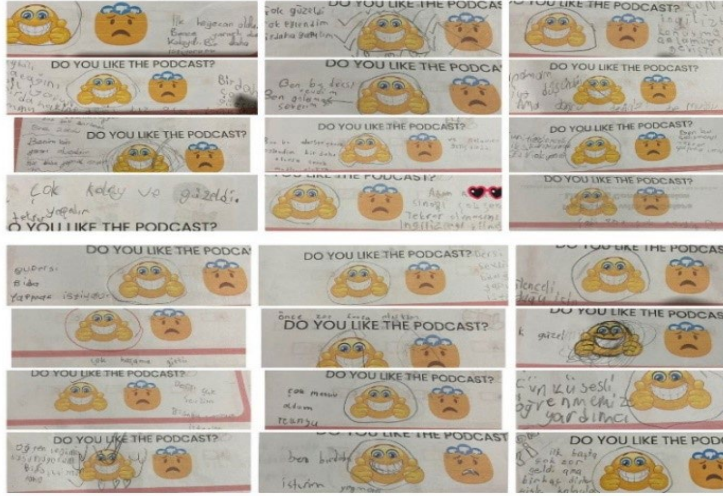
İlk Uygulama Sonrası Öğrencilerin Yapay Zekâ Kullanılarak Oluşturulan Podcastlerle İngilizce Dersi Hakkında Yaptıkları Tanımlamaların Kelime Bulutu Olarak Gösterimi



Öğrenciler çalışmayı en çok "güzel, eğlenceli ve yararlı" ifadeleriyle tanımlamışlardır.

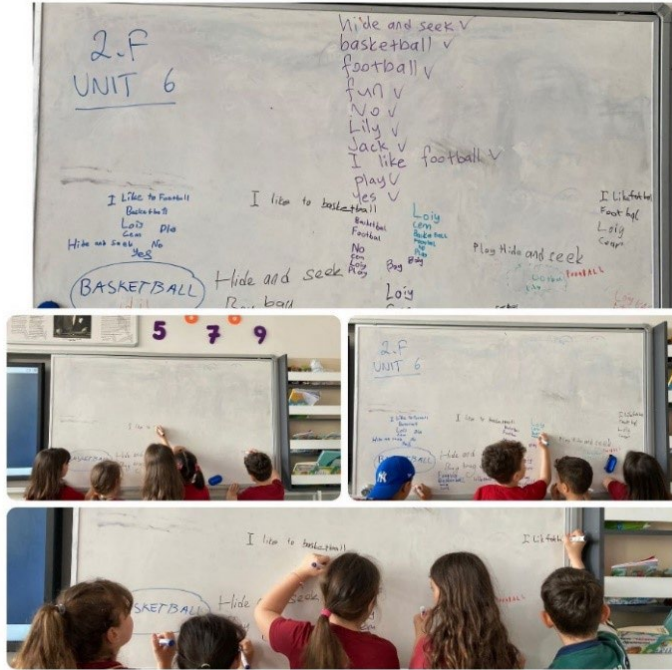
Şekil 2

İlk Uygulama Sonrası Öğrenci Görüşlerinden Örnekler



Şekil 3

"Duyduğun Kelimeleri Yaz" Etkinliğinden Örnekler



Öğrencilerin seçici dinleme konusunda gitgide artan bir başarı gösterdikleri gözlemlenmiştir.

Tablo 2

İlkokul İngilizce Derslerinde Yapay Zekâ ile Oluşturulan Podcast Etkinliği, İkinci Uygulama Sonrası Çalışma Grubu Sesli Okuma Yapmaya Gönüllü Olma Durumu

Kodlar	Frekans	Alıntı
Yapay zekâ ile oluşturulan metni sesli okumaya istekli olma	24	Ö42: "Ben yapmak isterim."
Yapay zekâ ile oluşturulan metni sesli okumaya istekli olmama	21	Ö38: "Ben yapamam."
Yapay zekâ ile oluşturulan metni sesli okuma konusunda kararsız olma	5	Ö31: "Ben belki yapabilirim. Emin değilim."

Tablo 3

İlkokul İngilizce Derslerinde Yapay Zekâ ile Oluşturulan Podcast Etkinliği, İkinci Uygulama Sonrası Çalışma Grubu Podcast Oluşturma Konusunda Tutumları

Kodlar	Frekans	Alıntı
İngilizce bir podcast oluşturmayı isteme	19	Ö10: "Ben yapmayı deneyebilirim."
İngilizce bir podcast oluşturmayı istememe	13	Ö21: "Ben asla yapamam."
İngilizce bir podcast oluşturma konusunda kararsız kalma	18	Ö5: "Ben yapabilir miyim bilmiyorum. Karar veremedim."

Tablo 4

Ön ve Son Testlere Ait Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları

Ölçek	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Ön test	0.12	50	0.50	0.97	50	0.21
Son test	0.12	50	0.08	0.96	50	0.13

Çalışmada ilk olarak verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Öğrencilere uygulanan ön test ve son testler SPSS programı üzerinde analiz edilmiş ve t-testi sonuçları ön test ve son test arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir.

Tablo incelendiğinde hem Kolmogorov-Smirnov hem de Shapiro-Wilk test sonuçları 0.05 anlamlılık düzeyinde verilerin normal dağılım gösterdiğini belirtmektedir ($p=0.21>0.05$ ve $p=0.13>0.05$). Bu durum, verilerin analizinde parametrik testlerin kullanılmasına olanak tanımaktadır.

Problem Cümlesi: Öğrencilerin yabancı dil kaygı düzeylerine ait ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yukarıda belirtilen problem durumunu belirlemek üzere ilişkili örneklem t-testi yapılmıştır. Teste ilişkin verilere Tablo 4'te yer verilmiştir.

İlişkili örneklem t-testi birbiri ile ilişkili olan iki örnekleme ait ortalamaların anlamlı olup olmadığını bulmak üzere yapılmaktadır (Büyüköztürk, 2017).

Tablo 5

Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeğinin Ön ve Son Testlerine Ait İlişkili Örnekler T-Testi Sonuçları

Yabancı Dil Kaygı Düzeyi	n	\bar{x}	s	sd	t	p
Ön test	50	20.52	5.30	49	-4.50	.000
Son test	50	26.28	6.74			

Tabloya göre öğrencilerin yabancı dil kaygı düzeylerine ait ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir $t(49)=-4.50$, $p=.000<0.05$. Bu farklılık son test lehinedir. Zira ön testlere ait ortalama $\bar{x}=20.52$ iken son testlere ait ortalama $\bar{x}=26.28$ 'dir. Bu durum yapılan uygulamaların öğrencilerin yabancı dil kaygı düzeylerini azalttığı yönünde ifade edilebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışma sonunda yapay zekâ araçlarından yararlanarak müfredat kazanımlarına ve öğrenci seviyelerine uygun oluşturulan podcastlerle öğrencilerin İngilizce kelime ve kalıpları etkin öğrenmelerinde ve dinleme konuşma becerilerini arttırmada gözle görülür ilerleme kaydedilmiştir. Mevcut podcastler arasında 2. sınıf İngilizce düzeyine uygun bir içerik bulunmamasından kaynaklı kendi içeriğimizi yapay zekâ araçlarıyla ürettiğimiz araştırmamızda öğrencilerimizin duyduğunu anlayabilmeyi sevmeleri, etkinlikleri her ünite sonunda yapmak istemeleri ve doğru yanıtlarının giderek artması memnuniyet vericidir. Derslere severek katılan öğrenciler soru cevap tekniğiyle konuşmaya teşvik edilmişlerdir. Çalışmanın çıkış noktası olan konuşmaktan, cevaplamaktan ziyade parmakla doğru cevabı göstermekle yetinen öğrencilerimiz için tahtada parmağıyla gösterebileceği bir cevap seçeneği olmadığından sorulan sorulara duyduğu kelimeleri sesli olarak yanıtlamak zorunda kalmaları tek bir görselle hazırlanan podcast içeriğinin sunduğu bir fırsat olmuştur. Öğrencilere uygulanan ön test ve son testler SPSS programı üzerinde analiz edilmiş ve t-testi sonuçları, ön test ve son test arasında son test lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Bu durum uygulamaların öğrencilerin yabancı dil kaygı düzeylerini azalttığını göstermiştir. Seviyelerine uygun, yapabilecekleri alıştırmalarla desteklenen çalışma kâğıtları ile uygulanan podcast içerikler; öğrencilerimizin İngilizce konuşurken çekinme, heyecanlanma gibi problemlerini azaltarak derse olan tutumlarının iyileştirilmesini sağlamıştır. Öğrencilerimizi herhangi bir sosyal medya ya da içerik paylaşım sitesinde gezinmeye mecbur bırakmayacak şekilde evde dinleme imkânına kavuşturmak bu çalışmanın güvenli internet kullanımı hakkındaki çekincelerimiz açısından da bir başka kazanımdır. Çalışmamızla öğrencilerimize web tabanlı uygulamalar üzerinden ödev verirken otomatik oynatma listelerine yakalanıp zaman kaybetme, zararlı içeriklere maruz kalma, kötü niyetli içerikleri izleme gibi tehlikelerden onları korumak adına bir çözüm yolu üretilmiştir. Podcastler mevcut video içeriklerinin yarattığı dinleme ve izleme arasında dikkatin dağılıp odaktan uzaklaşma sorununa da çare olmuştur. Araştırmamızın sonucuna göre İngilizce öğretmenlerine derslerinde yapay zekâ araçlarıyla oluşturulan podcast üreterek öğrencilerin ders içi ya da ders dışı zamanlarda etkinlik ve pratik yapabileceği bir materyal olarak kullanmaları önerilmektedir. Öğrencilerin bir kısmının yapay zekâ seslendirmelerini başta ayırt etmekte zorlandıkları görüldüğünden içeriklerde ilk başlarda iki konuşmacıdan daha fazlasına yer verilmemesi benzer uygulamalar yapmak isteyen öğretmenlere önerimizdir. Bu uygulama drama benzeri etkinlikler için öğrencilerin telaffuz ve ezber çalışmalarını kolaylaştırmak için de kullanılabilir. Teknolojinin güncel

imkânlarından faydalanmak suretiyle yeni materyaller geliştirmenin bir başka yolu olarak yapay zekânın zamandan ve enerjiden tasarruf sağladığı gözlemlenmiştir. Günümüzde öğrencilerimizin bilmediğinden korkmadan, araştırarak güvenli internet ve teknoloji kullanımı hususlarında bilgi sahibi olmalarını; kendilerine yarar sağlayanı kullanıp zarar verecek ya da zamanlarını sarf edecek uygulamalardan uzak durmayı öğrenmelerini sağlamak adına İngilizce öğretmenlerinin buna benzer çalışmalar yapmasını öneririz.

KAYNAKÇA

- Büyüköztürk, ř. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Chaves-Yuste, B., De-La Peña, C. (2023). Podcasts' effects on the EFL classroom: A socially relevant intervention. 2023, 10.1: 20. *Smart Learning Environments*, 1(10), 20.
- Çeltik, H. (2022). Yabancı dil öğretiminde dört temel dil becerisi üzerine bir inceleme. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 31(11), 107-131.
- Karabulut, İ. H. (2023). Psychometric evaluation of the adaptation of the short form foreign language classroom anxiety scale. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(23), 672-688.
- Köklü, N. (2001). Eğitim eylem araştırması-öğretmen araştırması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 34(1).
- Krashen, S. (1981). Second language acquisition and second language learning. *Oxford, UK: Pergamon Press Inc.*, 7(3), 19-39.
- Panagiotidis, P. (2021). Podcasts in language learning. *EDULEARN21 Bildirileri*, 10708-10717.
- Rosell-Aguilar, F. (2007). Top of the pods-In search of a podcasting "podagogy" for language learning. *Computer Assisted language learning*, 5(20), 471-492.
- Willis, J., Slattery, M. (2001). *English for primary teachers: A handbook of activities and classroom language*. Oxford University Press.

EKLER

Ek 1

Örnek Ders Planı

LESSON:	ENGLISH	GRADE:	2
THEME:	Unit 6 Colors		
LEARNING SKILL	Listening, Speaking, Basic Writing and Reading		
FUNCTIONS	Listening: E2.S.1.1: Students will be able to identify colors of things.		
	Speaking: E2.S.2: Students will be able to talk about the colors they like.		
• Expressing likes and dislikes I like red and blue.	Speaking		
	E2.S.3: Students will be able to interact with their classmates through asking and answering about colors in short utterances. E2.S.2: Students will be able to answer simple questions about a text.		
• Making simple inquiries What color is it? - It is green. Naming colors.	1- CALL 2- Blended Learning 3- Listening- Question- Answer		
Method	- There is an English podcast prepared by the teacher using artificial intelligence tools ChatGPT, typecast.ai, canva and Capcut, which includes the achievements of the Colors unit. - There is a worksheet prepared by the teacher about the listening activity. - There is an interactive board and access in the school where the teacher is assigned.		
Condition	- The English curriculum for the course was downloaded from http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=149 . - The teacher examined the objectives and components of the objectives via lys.eba.gov.tr. - The activities in the curriculum were examined by the teacher. - 'EBA Course' contents related to the subject were analyzed by the teacher. The contents that will support the teaching were determined. Tablet compatible contents were determined. - Exams related to the subject in Eba were examined. - Sözcük Publishing House 2nd Grade Textbook 9th Unit words were examined. • A text containing the speech of two children who prepared a section about colours for the school radio was printed by entering a prompt to ChatGPT in a way that is fully compatible with the students' books and unit acquisitions. Again, simple questions that can be answered with		
Preparation before the lesson	a single word and appropriate to the level of the students were prepared via ChatGPT. Visuals suitable for the text were prepared with Bing artificial intelligence tool. It was converted into an audio recording with the help of Typecast.ai. A worksheet and an activity sheet to collect student opinions were prepared using Canva programme.		
Duration:	40+40 minutes		
Lesson In Lead			
1) Engage – Motivation- Taking attention			
Before the lesson, students are asked what a podcast is and what artificial intelligence is. They are asked to guess whether they would understand two adults speaking English or two children of their own age speaking English more easily.			
Class teaching: After listening to the text once, students are asked to say the words they hear. They share their opinions about whether it is a text they can understand or whether it is a text that is difficult for them. They make general guesses such as the picture describing the text, who the speakers might be, where they might be. Students write the words they hear on the board in English. If there is a misspelled word, it is corrected. After repeated listening a few times, the lesson continues with question-answer.			
2) Exploring			
Current Procedure: After the students have understood the listening text, they ask and answer the question: "What is your favourite colour?".			
3) Explanation			
In the exploration phase, the students present the speech dialogue they started to prepare in groups by coming to the board in turn. The teacher completes the deficiencies, if any.			
4) Elaboration			
The written version of the text prepared by the teacher in Canva is distributed. Those who want to read aloud read the text in the form of Role-Play.			
5) Evaluation			
Students are asked to answer the comprehension questions prepared by the teacher and are asked to report their opinions about the lesson in writing.			

Ek2

S-Class Kısa Ölçek Ön Test ve Son Test

Supplementary Material – Turkish Version of the Short Form of the Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS)
Short Form Foreign Language Classroom Anxiety Scale, Karabulut et al. (2023): <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1138588>

Yönerge: Değerli katılımcı. Bu anket İngilizce Dersine yönelik tutumlarınız hakkında bilgi almak için tasarlanmıştır. Lütfen her bir maddeyi dikkatle okuyarak size en uygun olan seçeneği 1 ile 5 arasında işaretleyiniz.	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
Directive: Dear Participant, this survey is designed to obtain information about your attitudes toward English Language. Please read each item carefully and mark the option that best suits you between 1 and 5.					
1. Önceden iyi hazırlanmış olsam bile derste heveslenmiyorum.	1	2	3	4	5
2. Diğer öğrencilerin her zaman benden daha iyi İngilizce konuştüğünü düşünüyorum.	1	2	3	4	5
3. İngilizce dersinde sıra bana geldiği zaman kalbimin hızlı hızlı attığını hissediyorum.	1	2	3	4	5
4. İngilizce dersinde hata yapmak beni endişelendirmez.	5	4	3	2	1
5. İngilizce dersinde konuştuğum zaman kendime güvenirim.	5	4	3	2	1
6. İngilizce dersinde konuştuğum zaman hem tedirgin oluyorum hem de kafam karışıyor.	1	2	3	4	5
7. İngilizce dersinde hazırlıksız konuşmak zorunda kaldığımda paniğe kapılıyorum.	1	2	3	4	5
8. İngilizce dersinde sorulan sorulara gönüllü olarak cevap vermeye çekiniyorum.	1	2	3	4	5

English items, with item numbers matching the Turkish version above:

Short Form Foreign Language Classroom Anxiety Scale (S-FLCAS) Items

1. Even if I am well prepared for FL class, I feel anxious about it.
2. I always feel that the other students speak the FL better than I do.
3. I can feel my heart pounding when I'm going to be called on in FL class.
4. I don't worry about making mistakes in FL class.
5. I feel confident when I speak in FL class.
6. I get nervous and confused when I am speaking in my FL class.
7. I start to panic when I have to speak without preparation in FL class.
8. It embarrasses me to volunteer answers in my FL class.

REFERENCES

- Karabulut, H. İ. (2023). Psychometric Evaluation of the Adaptation of the Short Form Foreign Language Classroom Anxiety Scale. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23(2), 672-688. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1138588>
- Horwitz, E. K. (2016). Reflections on Horwitz (1986). "Preliminary Evidence for the Validity and Reliability of a Foreign Language Anxiety Scale". *TESOL Quarterly*, 50(4), 932-935.

Ek 3

Veli Onam Formu

Ek-1

Sayın Veli,

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, "İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE DİL BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE YAPAY ZEKA ARAÇLARIYLA OLUŞTURULACAK PODCASTLERİN ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ" adıyla, 04.03.2024-26.04.2024 Nisan tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Bu çalışmanın ana amacı, ilkokul öğrencilerimize ders içi ve ders dışı zamanlarda İngilizce dinleme ve konuşma pratiği yapma fırsatı sunarak, dil öğrenimini ve dinleme ve konuşma becerilerini desteklemektir.

Araştırma Uygulaması: Anket / Görüşme ve Gözlem şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istemmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuzla hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Funda ALTINTAŞ

İletişim bilgileri :

Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına için veriyorum.
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*)

01/03/2024

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı :


Telefon Numarası :

Ek 4

“Fun At The Playground” Yapay Zekâ ile Podcast İçerik

FUN AT THE PARK

First listen to your teacher and then you read the text by yourselves.



Fun at the Playground

Lily: Hello, everyone! Welcome back to our school radio. I'm Lily!

Jake: And I'm Jake! Today, we talk about fun things to do at the playground!

Lily: Yes! Let's talk about basketball! I like it.

Jake: I like running at the playground. It's so much fun!

Lily: Do you like playing chess, Jake?

Jake: No, I love football! I run fast and score goals!

Lily: Let's play hide and seek! Let's hide!

Jake: Ok! Ready or not, here I come! Found you, Lily! Let's jump rope now!

Lily: Sure! I like skipping, too!

Jake: I want to slide! Let's slide!

Lily: Look, Jake! Let's swing!

Jake: Oh, it's so much fun!

Both: Bye-bye, everyone! Thanks for listening!

Funda ALTINTAŞ
created with the help of AI

Ek 5

Yapay Zekâ ile Oluşturulan “Fun At The Playground”2. Sınıf 6.Ünite Podcast İçeriği Linki

https://www.canva.com/design/DAGDc0U_fHQ/bsqX6JHAWt4dvITEp9PEug/edit?utm_content=DAGDc0U_fHQ&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=share-button

BLOK TABANLI YAPAY ZEKÂ UYGULAMASININ LİSE ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA KAYGISINA ETKİSİ



Hatice DANIŞMAN,
Zonguldak/Alaplı Anadolu İmam Hatip Lisesi
Fen ve Sosyal Bilimler Proje Okulu

ÖZET

21. yüzyılın hızla gelişen dünyasında yapay zekâ en önemli teknolojilerden biri olmuştur. Bir önceki yüzyılda sadece bilim kurgu film ve romanlarında görülen teknolojik gelişmeler, bugün yapay zekânın hayatımıza girmesiyle bizzat yaşanmaktadır. Yapay zekâ insan beynini taklit eden, insan zekâsına özgü olan yüksek bilişsel fonksiyonları sergilemesi beklenen, yapay bir işletim sistemi olarak tanımlanmaktadır. Günümüzde yüz tanımadan tıbbi teşhislere kadar çok farklı alanlarda kullanılan yapay zekâ eğitim alanında da varlığını hissettirmiştir. Eğitimde yapay zekâ; kişiselleştirilmiş eğitim veya diyalog eğitim sistemleri, keşfedici eğitim, eğitimde veri madenciliği, yapay zekâyâ dayalı değerlendirme sistemleri vb. uygulamalar hâlinde karşımıza çıkmaktadır. Yapay zekânın kullanım alanlarından biri de bireylere dil ve yazma öğretimidir. Bu çalışmada blok tabanlı yapay zekâ uygulamaları kullanılarak yazma etkinliklerini ilgi çekici ve eğlenceli hâle getirmek, böylelikle öğrencilerin yazma kaygısını gidermek amaçlanmıştır. Aynı zamanda yapay zekâ ile öğrencilerin temel programlama ve ileri düzeyde düşünce becerilerini geliştirmek, dil becerilerine katkı sağlamak amaçlanmıştır. Çalışmada blok tabanlı yapay zekâ uygulamalarının lise öğrencilerinin yazma kaygılarına etkisini incelenmiştir. Çalışmanın katılımcıları Batı Karadeniz bölgesinde yer alan bir devlet okulundaki 22 lise öğrencisidir. Araştırmanın verileri, öğrencilerin yazma kaygısı düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilen Daly ve Miller (1975) tarafından geliştirilmiş olan Yazma Kaygısı Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Ölçek verileri kullanılarak ölçeğe ilişkin ön test ve son test puan ortalamaları hesaplanmıştır. Çalışmada kodlama ve robotik konularını öğretmeyi amaçlayan görsel programlama dilini içeren bir yapay zekâ uygulaması olan PictoBlox kullanılmıştır. Öğrenciler, yazdıkları alternatif hikâye sonlarını oluşturdukları bloklarla kodlamışlardır. Çalışma sonunda öğrencilerin yazma kaygılarının anlamlı biçimde azaldığı görülmüştür. Araştırma sonuçlarından hareketle Türk dili ve edebiyatı ile Türkçe derslerinde bu tür yapay zekâ uygulamalarının kullanılmasıyla öğrencilerin yazma kaygılarının giderilebileceği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Yazılı anlatım, yazma kaygısı, yapay zekâ, blok tabanlı uygulama.

GİRİŞ

21. yüzyılda hızla gelişen dünyada yapay zekâ önemli bir rol oynamaktadır. Geçmişte sadece bilim kurgu eserlerinde yer alan teknolojiler, günümüzde yapay zekâ sayesinde gerçeğe dönüşmektedir. Yapay zekâ, insan beyninin işleyişini taklit eden ve karmaşık bilişsel görevleri yerine getirebilen bir teknoloji olarak tanımlanabilir. Bu teknoloji, hayatımızın çeşitli alanlarında önemli bir etkiye sahiptir (Alanoğlu ve Karabatak, 2020; Koçyiğit ve Darı, 2023). Günümüzde yüz tanımadan tıbbi teşhislere kadar çok farklı alanlarda kullanılan yapay zekâ, eğitim alanında da varlığını hissettirir

olmuştur. Eğitimde yapay zekâ; kişiselleştirilmiş eğitim veya diyalog eğitim sistemleri, keşfedici eğitim, eğitimde veri madenciliği, öğrencilerin makale analizleri, akıllı ajanlar, chatbots, özel ihtiyaçlı çocuklar için eğitim, çocuk-robot etkileşimi, yapay zekâyâ dayalı değerlendirme sistemleri, otomatik test oluşturma sistemleri gibi farklı uygulamalar hâlinde karşımıza çıkmaktadır (Arslan, 2020). Eğitimde yapay zekânın her geçen gün etkinliğini artıracığı kaçınılmazdır. Yapay zekânın kullanım alanlarından biri de bireylere dil ve yazma öğretimidir. Literatürde yapılan bazı çalışmalar, yapay zekânın öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır (Soydemir Bor ve Alkış Küçükaydın, 2021).

Araştırmanın Önemi ve Amacı

Yazma sorununu besleyen faktörlerden biri olan kaygı; alışılmış bir desteğin kalkmasından, olumsuz sonuçların ortaya çıkma ihtimalinden, bir cezanın verilme olasılığından, bireyin inandıkları ile tepkilerinin farklı olmasından veya gelecekle ilgili belirsizlikten kaynaklanabilir (Cüceloğlu, 2000). Yazma kaygısı; yazma ödevleri, derslerde uygulanan yazma etkinlikleri, sınavlarda kompozisyon yazma gibi durumlarda öğrencinin üzüntü, kızgınlık ya da korku duymasına hatta daha ileri boyutta kramplar şeklinde fiziksel olumsuzluklara neden olabilmektedir (Deniz ve Demir, 2020; Tiryaki, 2012). Bu durum zamanla öğrencinin yazma başarısını olumsuz etkileyerek yazmaktan kaçınmasıyla sonuçlanmaktadır. Katrancı (2015), yazma sürecinin başarılı bir şekilde tamamlanmasının yazmaya yönelik kaygı ile yakından ilgili olduğunu, diğer alanlarda olduğu gibi yazmada da kaygı düzeyinin etkinliğe başlama, onu devam ettirme ve tamamlama için belirleyici rol oynadığını belirtir. Bu bağlamda öğrencilerin yazma kaygısını gidermek önem arz etmektedir. Bu önemden hareketle bu çalışmada blok tabanlı yapay zekâ uygulamaları kullanılarak yazma etkinliklerini ilgi çekici ve eğlenceli hâle getirmek, böylelikle öğrencilerin yazma kaygısını gidermek amaçlanmıştır. Aynı zamanda yapay zekâ ile öğrencilerin temel programlama ve ileri düzeyde düşünce becerilerini geliştirmek, dil becerilerine katkı sağlamak, hikâyeye yazma ve anlatma becerilerini geliştirmek amaçlanmıştır. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı, blok tabanlı yapay zekâ uygulamasının lise öğrencilerinin yazma kaygısına etkisini incelemektir.

Araştırmanın Sorusu

Blok tabanlı yapay zekâ uygulamasının lise öğrencilerinin yazma kaygısına etkisi nedir?

YÖNTEM

Deneyssel modelde desenlenen bu çalışmanın katılımcıları Batı Karadeniz bölgesinde yer alan bir devlet okulunda öğrenim gören 22 lise öğrencisidir. Araştırmanın verileri, öğrencilerin yazma kaygısı düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilen Yazma Kaygısı Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Daly ve Miller (1975) tarafından geliştirilmiş olan Yazma Kaygısı Ölçeği, Özbay ve Zorbaz (2011) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Beşli Likert tipindeki 26 maddeden oluşan orijinal ölçek, uyarılma sonucunda 5 madde çıkarılmasıyla 21 madde olarak sonuçlanmıştır. Dört boyutlu bu ölçekte, zevk alma olarak adlandırılan birinci faktör 5, ön yargı olarak isimlendirilen ikinci faktör 7, değerlendirilme kaygısı şeklinde adlandırılan üçüncü faktör 6 ve yazdıklarını paylaşma olarak adlandırılan dördüncü faktör ise 3 maddeden oluşmaktadır.

Ölçek verileri kullanılarak ölçeğe ilişkin ön test ve son test puan ortalamaları hesaplanmıştır.

Çalışmada katılımcılara kodlama ve robotik konularını öğretmeyi amaçlayan görsel programlama dilini içeren bir yapay zekâ uygulaması olan *PictoBlox* kullanılmıştır. *PictoBlox*, Scratch tabanlı bir platform olup kullanıcıların bloklarla kod yazarak eğlenceli ve etkileşimli projeler oluşturmalarına olanak tanımaktadır. Öncelikle öğrencilere *PictoBlox*'ta sprite (karakter) ve sahne oluşturma, basit

blok tabanlı kodlama gibi temel bilgiler öğretilmiş, kendi karakterlerini ve arka planlarını nasıl tasarlayabilecekleri gösterilmiştir. Öğrencilere hikâye yazımı konusunda temel bilgiler verilmiş ve öğrencilerin bir hikâyenin sonunu nasıl değiştirebilecekleri örneklerle gösterilmiştir. Daha sonra gruplara ayrılan öğrencilerden Ömer Seyfettin'in hikâyelerini mutlu, üzgün, şaşırtıcı gibi farklı sonlarla yeniden yazmaları istenmiştir. Öğrencilere, hikâyelerindeki duygu durumlarına uygun olarak sprite'ların ifadelerini nasıl değiştirecekleri öğretilmiş, *PictoBlox* üzerinde bu değişiklikleri yapabilmeleri için kullanacakları bloklar anlatılmıştır. Öğrenciler, yazdıkları alternatif sonları oluşturdukları bloklarla kodlamış aynı zamanda seslendirmişlerdir. Öğrenciler, her duygu durumu değişikliğinde hikâyenin sonu değişecek şekilde *PictoBlox* üzerinde kodlama yapmışlardır. Kamera modülü kullanarak kullanıcının ifadesine göre her bir duygu durumu değişiminde hikâye farklı sonla bitmiştir. Ayrıca yazdıkları hikâyeleri farklı duygu durumlarına uygun arka planlar ekleyerek mekânları da değiştirmişlerdir. Çalışma sonunda sınıfta hikâye etkinliği düzenlenerek öğrencilere ortaya koydukları projelerini sunma fırsatı verilmiştir. Katılımcı sayısı az olduğundan, veriler parametrik olmayan test tekniklerinden bağımlı gruplar için kullanılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılarak analiz edilmiştir.

BULGU VE YORUMLAR

Tablo 1'de öğrencilerin Yazma Kaygısı Ölçeği alt boyutlarından aldıkları ön test ve son teste ilişkin ortalama puanlar ve standart sapmalar gösterilmektedir.

Dört boyutlu bu ölçekte, zevk alma olarak adlandırılan birinci faktör 5, *ön yargı* olarak isimlendirilen ikinci faktör 7, *değerlendirilme* kaygısı şeklinde adlandırılan üçüncü faktör 6 ve yazdıklarını paylaşma olarak adlandırılan dördüncü faktör ise 3 maddeden oluşmaktadır.

Tablo 1

Öğrencilerin Yazma Kaygısı Alt Boyut ve Ölçek Ortalamaları ile Standart Sapmaları

	Ön Test		Son Test	
	X	SS	X	SS
Zevk Alma	2.34	0.44	3.89	0.49
Ön Yargı	2.29	0.33	3.68	0.58
Değerlendirilme Kaygısı	1.87	0.39	3.89	0.56
Yazdıklarını Paylaşma	1.78	0.36	3.98	0.79
Yazma Kaygısı	2.11	0.20	3.83	0.46

Tablo 1'de görüldüğü üzere Yazma Kaygısı Ölçeğinden ve ölçeğin alt boyutlarından alınan ortalama puanlarda son testlerde ön testlere göre artış gözlemlenmiştir. Ölçekten elde edilen ön test ve son test verilerinin ölçek alt boyutlarına ve ölçeğe ilişkin puan ortalamalarının sınıflandırılması Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2

Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Puan Ortalamalarının Kategorileri

	Ön Test	Son Test
Zevk Alma	Orta	Yüksek
Ön Yargı	Düşük	Yüksek

Değerlendirilme Kaygısı	Düşük	Yüksek
Yazdıklarını Paylaşma	Düşük	Yüksek
Yazma Kaygısı	Düşük	Yüksek

Yazma Kaygısı Ölçeği alt boyut ortalamaları ve ölçeğin tamamına ilişkin ortalama dikkate alındığında ön test puanları düşük ve orta düzeydeyken son test puanlarının tamamının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu durum uygulanan yapay zekâ tabanlı uygulamanın katılımcıların puanlarını arttırdığını ve en üst kategoride puan almalarına yol açtığını göstermektedir. Ancak bu artışın istatistiksel olarak anlamlılığını incelemek için istatistiksel olarak analiz yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle Tablo 3'te Yazma Kaygısı Ölçeği ön test ve son test puanları arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığını incelemek için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar test sonuçları sunulmuştur.

Tablo 3

Yazma Kaygısı Ölçeği ve Alt Boyutları Ön Test-Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Non-Parametrik Wilcoxon İşaretli Sıralar Test Sonuçları

Puan	Sıralar	N	K.O.	K.T.	z	p
Zevk Alma ST-ÖT	Negatif S.	0	0.00	0.00	-4.12	.00
	Pozitif S.	22	11.50	253.00		
	Eşit	0				
	Toplam	22				
Ön Yargı ST-ÖT	Negatif S.	0	0.00	0.00	-4.11	.00
	Pozitif S.	22	11.50	253.00		
	Eşit	0				
	Toplam	22				
Değerlendirilme Kaygısı ST-ÖT	Negatif S.	0	0.00	0.00	-4.11	.00
	Pozitif S.	22	11.50	253.00		
	Eşit	0				
	Toplam	22				
Yazdıklarını Paylaş- ma ST-ÖT	Negatif S.	0	0.00	0.00	-4.12	.00
	Pozitif S.	22	11.50	253.00		
	Eşit	0				
	Toplam	22				
Yazma Kaygısı ST-ÖT	Negatif S.	0	0.00	0.00	-4.11	.00
	Pozitif S.	22	11.50	253.00		
	Eşit	0				
	Toplam	22				

*KO: Kareler ortalaması, KT: Kareler toplamı

Tablo 3'te görüldüğü üzere Wilcoxon İşaretli Sıralar Test sonucuna göre öğrencilerin Yazma Kaygısı ölçeğinin alt boyut ve toplam puanlarına ilişkin sıralama ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır (Zevk alma: $z=-4.12$, $p<.001$; Ön yargı: $z=-4.11$, $p<.001$; Değerlendirilme kaygısı:

$z=-4.11$, $p<.001$; Yazdıklarını paylaşma: $z=-4.12$, $p<.001$; Yazma kaygısı: $z=-4.11$, $p<.001$). Puanlardaki söz konusu bu farklılığın son testler lehine gerçekleştiği görülmektedir. Bir diğer deyişle, blok tabanlı yapay zekâ uygulamaları kullanılarak yürütülen etkinlikler sonucunda katılımcı öğrencilerin yazma kaygısı düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı biçimde olumlu yönde etkilenmiştir. Bu durum, süreçte yapılan yapay zekâ uygulamaları destekli etkinliklerin öğrencilerin yazma kaygısı düzeylerini düşürdüğünü göstermektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmadan elde edilen sonuçlar; öğrencilerin zevk alma, ön yargı, değerlendirilme kaygısı ve yazdıklarını paylaşma alt boyutlarından aldıkları son test puanlarının ön test puanlarına göre arttığını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla ölçeğin toplam puanı da son test lehine yüksektir. Elde edilen bu farklılıklar, istatistiksel olarak incelendiğinde yazma kaygısı puanlarının son test lehine anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Ölçekten alınan yüksek puan, öğrencilerin yazma kaygılarının düştüğünü göstermektedir. Ölçekten alınan puanlar düştükçe yazma kaygısının arttığı, yükseldikçe azaldığı söylenebilir. Bir diğer deyişle blok tabanlı yapay zekâ uygulaması sonucunda öğrencilerin yazma kaygısı anlamlı biçimde azalmıştır. Araştırma bulgularına paralel olarak Soydemir Bor ve Alkış Küçükaydın (2021) tarafından yapılan çalışmada da yapay zekâ destekli öğretimin öğrencilerin yazma becerilerine katkı sağladığı bulunmuştur. Arslan (2020) da benzer şekilde yapay zekânın öğrenme ve öğretme süreçlerine doğrudan dâhil edilerek öğretici rol oynayabileceğine vurgu yapmaktadır.

Çalışma sonunda öğrencilerin, blok tabanlı araçlarla yapay zekâ konseptlerini anlamaları ve uygulamalar geliştirmeleri sağlanarak programlama becerilerini geliştirmelerine yardımcı olunmuştur. Duygu durumu ifadelerini PictoBlox kullanarak canlandıran öğrenciler böylelikle dil becerilerini eğlenceli ve etkileşimli bir şekilde pekiştirmiştir. Aynı zamanda yaratıcılıklarını kullanma ve anlatım yeteneklerini de geliştirme fırsatı bulmuşlardır. Hazırladıkları hikâyeleri sınıfta birbirleriyle paylaşan öğrenciler böylece birbirlerinin çalışmalarını görüp geri bildirim alabilmüşlerdir. Araştırma sonuçlarından hareketle öğrencilerin yazma kaygısını gidereceği düşünüldüğünde Türk dili ve edebiyatı ile Türkçe derslerinde bu tür yapay zekâ uygulamalarının kullanılması önerilebilir. Bu öneri doğrultusunda yapay zekânın eğitim öğretim ortamlarına entegre edilmesi amacıyla öncelikle öğretmenlere yapay zekâ kursları verilebilir, öğrencilerin bu uygulamaları daha sık kullanmaları teşvik edilebilir.

KAYNAKÇA

- Alanoğlu, M. ve Karabatak, S. (2020). F. Güçlü Yılmaz ve M. Naillioğlu Kaymak (Ed.). *Eğitim araştırmaları-2020* (s. 176-186). Eyuder.
- Arslan, K. (2020). Eğitimde yapay zekâ ve uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 71-88.
- Cüceloğlu, D. (2000). *İnsan ve davranışı*. Remzi Kitabevi.
- Daly, J. A., ve Miller, M. D. (1975). The empirical development of an instrument of writing apprehension. *Research in the Teaching of English*, 9, 242- 249.
- Deniz, H. ve Demir, S. (2020). Öğrencilerin yazma kaygıları ve eğilimlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 497-526.
- Katranacı, M. (2015). Bireysel ve grupla yazma uygulamalarının yazma kaygısı ve yazılı anlatım öz yeterlik algısı üzerine etkisi. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(2), 40-55.
- Koçyiğit, A. ve Darı, A. B. (2023). Yapay zekâ iletişimde ChatGPT: İnsanlaşan dijitalleşmenin geleceği. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 427-438.
- Özbay, M. ve Zorbaz, K. Z. (2011). Daly-Miller'ın yazma kaygısı ölçeğinin Türkçeye uyarlanması.

Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(16), 33-48.

Soydemir Bor, S. ve Alkış Küçükaydın, M. (2021). Yapay zekâ temalı sosyobilimsel konu öğretimının ilkokul öğrencilerinin problem çözme ve yaratıcı yazma becerilerine etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 432-446.

Tiryaki, E. N. (2012). Üniversite öğrencilerinin yazma kaygısının çeşitli değişkenler açısından belirlenmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 14-21.

MASALLARIN SESLENDİRİLMESİ VE YAPAY ZEKÂ YLA GÖRSELLEŞTİRİLMESİNDE ÖĞRENCİLERİN UMUT VE MUTLULUK DÜZEYLERİ DEĞİŞİMİ



Keziban KAYGISIZ, İstanbul/Gaziosmanpaşa Ortaokulu

ÖZET

Masalların seslendirilmesi ve görselleştirilmesinde teknoloji ile yapay zekânın birleŐiminin sağladığı imkânlar, hem uygulayıcılar hem de dinleyiciler üzerinde olumlu bir etkisi vardır. Sesli okuma tekniklerinin (seslendirme) kayıt ortamında kullanılarak metnin yapay zekâ ile görselleştirilmesi, masalların daha etkili bir biçimde dinleyicilere ulaŐtırılmasını mümkün kılmakta ve dinleyicilerin hikâyelerle olan etkileşimlerini artırmaktadır. Masalların sunumunda kullanılan seslendirme ve yapay zekâ, dinleyicilerin duygusal algılarını ve anlam dünyalarını genişletmektedir. Böylece onların kendi iç dünyalarında olumlu duyguların gelişimine katkıda bulunmaktadır. Bu uygulamaların ortaokul öğrencilerinin eğitimine yeni bir boyut kazandırıp kazandırmadığının incelenmesi amacıyla ortaokul öğrencilerinin umut ve mutluluk düzeyleri değerlendirilmektedir. Bu amaç doğrultusunda *Leylek ile Tilki* masalı kullanılmıştır. Masallar aracılığıyla dinleyicilere aktarılan derin mesajlar ve öğretiler, seslendirme ve yapay zekâ destekli görselleştirme teknikleriyle daha kalıcı olup dinleyicilerin öğrenme deneyimlerini daha anlamlı ve unutulmaz kıldığı düşünülmektedir. Umut ve mutluluk düzeylerinin masalların seslendirilmesi ve görselleştirilmesi sonucu dinleyicilerdeki değişimlerin incelenmesi amacıyla araştırmanın örneklemini ortaokulu öğrencileri olarak belirlenmiştir. Örnekleme bir devlet okulundaki (İstanbul-Gaziosmanpaşa Ortaokulu) 5. sınıf öğrencileri olup bu öğrencilere “durumsal umut” ve “öznel mutluluk” ölçekleri uygulanmıştır. “Masalların seslendirilmesi ve yapay zekâyla görselleştirilmesi, öğrencilerin umut ve mutluluk düzeylerini artırmaktadır.” şeklinde belirlenen alternatif hipotez Sosyal Bilimler için İstatistik Programı v.27 (Statistical Package for the Social Sciences, SPSS) kullanılarak test edilmiştir. Öğrencilerin umut ve mutluluk düzeylerine ait değerler, yapılan etkinlikler sonrasında gözle görülür bir iyileşme göstermiştir. Seslendirme ve görselleştirme etkinliği sonrası öğrenciler arasında daha homojen yapı bir oluştuğu ve bu ifadelerin daha düzenli hâle geldiği görülmüştür. Sonuç olarak etkinliklerin (seslendirme ve görselleştirme) bazı öğrenciler üzerinde daha fazla etkili olduğu görülmektedir. Teknoloji ve yapay zekâ destekli eğitim öğretim yöntemlerinin kullanılması öğrencilerin duygusal ve sosyal becerilerinin geliştirilmesindeki potansiyelini ortaya çıkarabileceği öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Masal, seslendirme, görselleştirme, yapay zekâ, umut, mutluluk.

GİRİŞ

EĞitim süreçlerine de entegre edilen teknolojik araçlar (ör. e-öğrenme yöntemi, harmanlanmış sınıflar, proje tabanlı öğrenme, oyun tabanlı öğrenme, mobil cihazlarla öğrenme, akıllı tahta ile öğrenme, iş birlikçi öğrenme, sosyal medya ile öğrenme vb.), masal anlatıcılığının geleneksel yöntemlerini dönüŐtürerek öğrencilere masalları daha interaktif ve çekici bir şekilde deneyimleme fırsatı sunmaktadır.

Seslendirme ve yapay zekâ teknolojileri, masalları anlamlandırmada öğrencilere rehberlik etmekte, karakterlerin duygularını ve deneyimlerini daha net bir şekilde ifade etmelerini sağlamaktadır.

Bu şekilde öğrencilerin bu karakterlerle duygusal bir bağ kurmaları kolaylaşmaktadır. Masalların öğrenciler üzerindeki eğitici ve iyileştirici etkisi, görsel ve işitsel unsurların güçlü entegrasyonu ile değişebilmektedir.

Seslendirme ve yapay zekânın masallarla bütünleşmesinin çocukların hayal gücünü tetikleyen, onlara moral veren ve yaşam becerileri kazandıran bir araç hâline geldiği düşünülmektedir. Umut ve mutluluk düzeylerinin masalların seslendirilmesi ve görselleştirilmesi sonucu dinleyicilerdeki değişimlerin incelenmesi amacıyla bu çalışmada seslendirme ve görselleştirmede kullanılacak masal *Leylek ile Tilki* olarak seçilmiştir.

YÖNTEM

Araştırma yöntemi (yaklaşımı) nicel araştırma yöntemidir. Araştırma türü karşılaştırmalı araştırma olup örnekleme yöntemi olasılığa dayalı örnekleme tekniklerinden basit olasılıklı (rasgele) örneklemedir. Veri toplama tekniği ise anket tekniğidir. Araştırmanın örneklemi 2023-2024 eğitim öğretim yılı İstanbul Gaziosmanpaşa Ortaokulu 5. sınıf öğrencilerini kapsamaktadır. Verilerin anket tekniği ile sınıf ortamında elde edilmesi için oluşturulan anketlerin yüz yüze 3-6 Mayıs 2024 tarihleri arasında yapılmıştır.

Anketlerin uygulanması için Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan 02.05.2024 tarihli, 192 toplantı sayılı ve 09 karar numaralı etik kurul izni alınmıştır.

Kullanılan Ölçekler ve Masal

Durumsal Umut Ölçeği: Ölçek Snyder vd. (1996) tarafından oluşturulmuş olup Akın vd. (2012) tarafından Türkçe uyarlaması yapılmıştır. Bu ölçekte altı ifade yer almaktadır. Bu ifadelerde ters veya olumsuz anlamda ifadeler bulunmamaktadır. Örnek ifadeler ise “Başım derde girdiğinde o durumdan kurtulmak için birçok yol düşünebilirim.” ve “Şu anda kendimi oldukça başarılı buluyorum.” şeklindedir. Değerlendirmede sekizli Likert (Tamamen Yanlış-1; Çoğunlukla Yanlış-2; Oldukça Yanlış-3; Biraz Yanlış-4; Biraz Doğru-5; Oldukça Doğru-6; Çoğunlukla Doğru-7; Tamamen Doğru-8) kullanılmaktadır.

Öznel Mutluluk Ölçeği: Ölçek Lyubomirsky ve Lepper (1999) tarafından geliştirilmiş olup Akın ve Satıcı (2011) tarafından Türkçe uyarlaması yapılmıştır. Bu ölçekte dört ifade yer almakta olup bu ifadelerde ters veya olumsuz anlamda bir ifade bulunmamaktadır. Örnek ifadeler ise “Genelde kendimi şu şekilde değerlendiririm.” ve “Bazı insanlar genellikle çok mutlu değildirler ve olmaları gerektiği kadar mutlu görünmezler.” şeklindedir. Değerlendirme için yedili Likert (Çok Mutlu Değişim-1, Çok Mutluyum-7) kullanılmaktadır.

Leylek ile Tilki Masalı: “Bir varmış bir yokmuş. Günlerden bir gün, tilki leyleği yemeye davet etmiş, davet ederken de leyleğe “Bizde misafir umduğunu değil, bulduğunu yer.” demiş. Meğer tilki pek cimriymiş, bir çorba çıkarmış topu topu, o da sulu mu sulu. Hem neyle getirse beğenirsiniz: Tabakla. Leylek gagasıyla uğraşadursun, tilki bitirmiş çorbasının hepsini bir solukta, leylek kızmış ama çekmiş sineye. Yine bir zaman sonra o da tilkiyi buyur etmiş yemeğe “hay hay” demiş, tilki ve eklemiş nasıl gelmem? Çağrıldığın yere erinme, çağrılmadığın yere görünme demişler. Ben dostlara naz etmesini sevmem.” Tilki tam saatinde yemeğe gelmiş. Leyleğe türlü türlü diller dökmüş, şu güzel bu güzel hele yemeğin kokusu, gel iştahım gel. Gerçi tilkilerin iştahı pek nazlı değilmiş ama et kokusu başka şeymiş. “Kuşbaşı galiba, bayılırım etin böylesine hele kıvamında pişmişine.” diyerek oturmuş sofraya tilki. Derken yemek gelmiş, gelmiş ama nasıl? Kokusunu al, eti ara da bul. Dar boğazlı upuzun bir çömlek içinde tam leyleğin gagasına göre. Tilki evirip çevirse de nafiye ancak kokladıyla kalmış eti.

Kısmış kuyruğunu, dönmüş evine. Aç kaldığına mı yansın leyleğe rezil olduğuna mı? Yaptığına

pişman olmuş ama ne fayda iş işten geçmiş. Yaptığı tilkiye ders olmuş, gökten 3 elma düşmüş, biri masalı anlatana, biri dinleyenlere, biri de misafirperverlerin başına.”

Araştırmanın Hipotezi

Bu çalışmanın alternatif hipotezi “Masalların seslendirilmesi ve yapay zekâyla görselleştirilmesi, öğrencilerin umut ve mutluluk düzeylerini artırmaktadır.” şeklindedir. Verilerin analizinde SPSS v.27 programı kullanılmıştır. Veriler “Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi” ile analiz edilmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Tablo 1’de öğrencilere yapılmış olan durumsal umut ölçeğine ait ön test (uyguma öncesi elde edilen değerler) ve son test (uygulama sonrası elde edilen değerler) değerleri yer almaktadır.

Tablo 1

Durumsal Umut Ölçeği Ön Test ve Son Test Değerleri

Durumsal Umut Ölçeği İfadeler	Ön Test		Son Test	
	x	Ss	x	Ss
Başım derde girdiğinde o durumdan kurtulmak için birçok yol düşünebilirim.	6,58	1,80	6,84	1,46
Şu an için enerjik biçimde hedeflerimin peşinden koşabilirim.	7,16	1,53	7,16	1,10
Şu anda karşılaşıcağım herhangi bir problem için çok sayıda çözüm yolu vardır.	6,00	1,86	6,58	1,39
Şu anda kendimi oldukça başarılı buluyorum.	6,35	1,76	6,81	1,45
Hedeflerime ulaşacak çok sayıda yol düşünebilirim.	6,84	1,75	7,00	1,03
Şu anda kendim için belirlediğim amaçlarıma ulaşabilecek durumdayım.	6,77	1,80	7,03	1,30
Umut Düzeyi	6,62	1,40	6,90	0,88

“Başım derde girdiğinde o durumdan kurtulmak için bir yol düşünebilirim.” ifadesinin ön test değeri (: 6,58; : 1,80) ve son test değeri (: 6,84; : 1,46) arasında bir artış görülmekte olup standart sapmanın azalması ile veri dağılımının son testte daha düzenli olduğu gözlemlenmektedir. “Şu an için enerjik biçimde hedeflerimin peşinden koşabilirim.” ifadesinin ön test değeri (: 7,16; : 1,53) ve son test değeri (: 7,16; σ : 1,10) arasında ortalama değişmemiş olup standart sapmanın düşmesi ve sonuçların daha konsantre olduğunu göstermektedir. “Şu anda karşılaşıcağım herhangi bir problem için çok sayıda çözüm yolu vardır.” ifadesinin ön test değeri (: 6,00; σ : 1,86) ve son test değeri (: 6,58; σ : 1,39) arasında ortalama artışı ve standart sapmanın azalması gözlemlenmiş ve bu da son testteki verilerin daha sabit olduğunu göstermektedir. “Şu anda kendimi oldukça başarılı buluyorum.” ifadesinin ön test değeri (: 6,35; σ : 1,76) ve son test değeri (: 6,81; σ : 1,45) arasında bir artış ve standart sapmanın düşüşü ile verilerin son testte daha tutarlı olduğu anlaşılmaktadır.

“Hedeflerime ulaşacak çok sayıda yol düşünebilirim.” ifadesinin ön test değeri (: 6,84; σ : 1,75) ve son test değeri (: 7,00; σ : 1,03) arasında artış ve düşük standart sapma ile son test verilerinin daha yoğunlaştığı gözlemlenmiştir. “Şu anda kendim için belirlediğim amaçlarıma ulaşabilecek durumdayım.” ifadesinin ön test değeri (: 6,77; σ : 1,80) ve son test değeri (: 7,03; σ : 1,30) arasında ortalama

artışı ve standart sapmanın azalması verilerin son testte daha sabit olduğunu göstermektedir.

Genel olarak umut düzeyinin ön test ortalama değeri 6,62 (σ : 1,40) iken son test ortalama değeri 6,90 (σ : 0,88)'dir. Bu durum, genel umut düzeyindeki artış ve algıların daha homojen olduğunu gösteren azalan bir standart sapmayı işaret etmektedir. Öğrencilerin durumsal umut düzeylerinde genel bir iyileşme olduğunu ve veri dağılımının test sonrasında daha düzenli hâle geldiği görülmektedir. Bu sonuçlar seslendirme ve görselleştirme sonucunda umut düzeylerini artırmada ve daha pozitif bir zihinsel durum yaratmada etkili olduğunu göstermektedir. Öznel mutluluk (σ : 0,468; σ : 0,2) ve durumsal umut (σ : 0,285; σ : 0,284) ölçeğine ait öğrencilerin yapmış oldukları değerlendirmeler sonucu elde edilen son test ve ön test değerlerinin çıkarılması sonucu hesaplanan farka ait normallik testi (basıklık ve çarpıklık) sonucu, öznel mutluluk (basıklık: 0,461; çarpıklık: 1,783) ve durumsal umut (basıklık: 2,139; çarpıklık: 6,440) ölçeklerinin normal dağılmadıkları tespit edilmiştir.

Tablo 2'de öğrencilere yapılmış olan öznel mutluluk ölçeğine ait ön test ve son test değerleri yer almaktadır.

Tablo 2

Öznel Mutluluk Ölçeği Ön Test ve Son Test Değerleri

Öznel Mutluluk Ölçeği İfadeler	Ön Test		Son Test	
	x	Ss	x	Ss
Genelde kendimi şu şekilde değerlendiririm.	5,55	1,65	6,13	1,06
Emsallerimle (akran) karşılaştırıldığımda çoğuna göre kendimi şöyle değerlendiririm.	5,58	1,46	5,90	1,22
Bazı insanlar genellikle çok mutludurlar ve olup bitene aldırılmazlar her şeyden keyif alırlar.	5,52	1,48	5,58	1,52
Bazı insanlar genellikle çok mutlu değillerdir ve olmaları gerektiği kadar mutlu görünmezler.	3,87	1,93	4,77	1,77
Mutluluk Düzeyi	5,13	0,94	5,60	0,92

"Genelde kendimi şu şekilde değerlendiririm." ifadesinin ön test değeri (σ : 5,55; σ : 1,65) ve son test değeri (σ : 6,13; σ : 1,06) kendini değerlendirme açısından artış olduğu görülmekte olup bu ifade için daha düşük standart sapma değeri görüldüğünden dolayı veri dağılımı son testte göre daha düzenlidir. "Emsallerimle (akran) karşılaştırıldığımda çoğuna göre kendimi şöyle değerlendiririm." ifadesinin ön test değeri (σ : 5,58; σ : 1,46) ve son test değeri (σ : 5,90; σ : 1,22) ortalama değerleri artarken standart sapma değerleri düşmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin akranlarına kıyasla kendilerini daha yüksek değerlendirdiği ve bu değerlendirmelerdeki tutarlılığını artırmaktadır. "Bazı insanlar genellikle çok mutludurlar ve olup bitene aldırılmazsın her şeyden keyif alırlar." ifadesinin ön test değeri (σ : 5,52; σ : 1,48) ve son test değeri (σ : 5,58; σ : 1,52) arasında önemli bir değişiklik olmadığı görülmekte olup ortalama ve standart sapma değerlerindeki ufak değişiklikler, öğrencilerin bu ifadeye ait görüşlerinin genel olarak sabit kaldığını göstermektedir. "Bazı insanlar genellikle çok mutlu değillerdir ve olmaları gerektiği kadar mutlu görünmezler." ifadesinin ön test değeri (σ : 3,87; σ : 1,93) ve son test değeri (σ : 4,77; σ : 1,77) arasında ortalama değerleri artarken standart sapma değerleri düşmektedir. Bu ifadeye ait son testte daha yüksek ve daha tutarlı yanıtlar verdiklerinin görülmesi zaman içinde daha az negatif bir bakış açısına sahip olabilecekleri düşünülmektedir.

Genel olarak mutluluk düzeyi ön test ortalama değeri 5,13 (σ : 0,94) ve son test ortalama değeri 5,60 (σ : 0,92) arasında ortalama değerleri artarken standart sapma değerleri düşmektedir. Sonuç olarak ön test ve son test değerleri arasındaki karşılaştırmada öğrencilerin kendilerini daha mutlu değerlendirdikleri ve öznel mutluluk düzeylerinde genel bir iyileşme olduğu görülmektedir. Öğrencilere uygulatılan seslendirme ve görselleştirme etkinliğinin bu sonuç için önemli bir gösterge olarak kabul edilmektedir.

Tablo 3'te umut düzeyi için "Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi"nin sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3

Umut Düzeyi İçin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

Son Test-Ön Test (Umut)	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	16	10,50	168,00		
Pozitif Sıralar	10	18,30	183,00	-0,191	0,849
Eşit Sıralar	5				

Ön test değerleri son test değerlerinden yüksek olan 16 öğrenci vardır. Değerlerin sıra ortalaması 10,50 ve sıralar toplamı 168,00'dir (Negatif sıralar: Son testin ön teste göre daha düşük olduğu durum). Son test değerleri ön test değerlerinden yüksek olan 10 öğrenci bulunmaktadır. Değerlerin sıra ortalaması 18,30 ve sıralar toplamı 183,00'tür (Pozitif sıralar: Son testin ön teste göre daha yüksek olduğu durum). 5 öğrenciye ait ön test ve son test değerleri arasında fark bulunmamaktadır ($z = -0,191$; $p > 0,05$). Buna göre öğrencilerin masalları seslendirmesine ve görselleştirmesine yönelik yapılan aktivitenin olumlu ve/veya olumsuz yönde bir etkisi olmamıştır. Sonuç olarak son testin ön teste göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde iyileştiği görülmemektedir.

Tablo 4'te mutluluk düzeyi için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4

Mutluluk Düzeyi İçin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

Son Test-Ön Test (Mutluluk)	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	7	12,93	90,50		
Pozitif Sıralar	20	14,38	287,50	-2,376	0,017
Eşit Sıralar	4				

Ön test değerleri son test değerlerinden yüksek olan 7 öğrenci vardır. Değerlerin sıra ortalaması 12,93 ve sıralar toplamı 90,50'dir (Negatif sıralar: Son testin ön teste göre daha düşük olduğu durum). Son test değerleri ön test değerlerinden yüksek olan 20 öğrenci bulunmaktadır. Değerlerin sıra ortalaması 14,38 ve sıralar toplamı 287,50'dir (Pozitif sıralar: Son testin ön teste göre daha yüksek olduğu durum). 4 öğrenciye ait ön test ve son test değerleri arasında bir fark bulunmamaktadır. Öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında ön test puanlarının lehine manidar bir fark bulunmuştur ($z = -2,376$; $p < 0,05$). Buna göre öğrencilerin masalları seslendirmesine ve görselleştirmesine yönelik aktivite olumlu yönde etkili olmuştur. Sonuç olarak son test ön teste göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde iyileşme göstermektedir.

Elde edilen bulgulara yönelik olarak araştırmalar ve eğitim kurumları için bazı öneriler sunulmaktadır. Gelecek araştırmalarda daha geniş ve çeşitli öğrenci grupları kullanılabilir. Öğrenciler

üzerindeki etkilerin kalıcılığını ölçmek için uzun süreli takip çalışmaları yapılabilir. Farklı türde etkinliklerin etkinliğini karşılaştırmak için kontrollü deneyler yapılabilir. Katılımcıların deneyimlerini daha derinlemesine anlamak için diğer kalitatif yöntemler kullanılabilir. Eğitim politikası yapıcılar, okullarda uygulanacak programları tasarlarken bu tür etkinlikleri dikkate alabilirler. Özellikle stres yönetimi ve pozitif psikoloji teknikleri, eğitim alanlarındaki genel memnuniyeti ve verimliliği artırmada etkili olabileceği düşünülmektedir. Özel ve kamu sektör temsilcileri, bu tür psikolojik ve eğitimsel araştırmaları destekleyerek hem toplumsal hem de kurumsal fayda sağlayacak yeniliklerin önünü açabilir. Aynı zamanda kurumların sosyal sorumluluk projelerine de katkıda bulunabilir.

KAYNAKÇA

- Akın, A., Satıcı, S. A. (2013). Öznel mutluluk ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21), 65-78.
- Lyubomirsky, S., Lepper, H.S. (1999). A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research*, 46, 137-155.
- Snyder, C. R., Sympson, S. C., Ybasco, F. C., Borders, T. F., Babyak, M. A., Higgins, R. L. (1996). Development and validation of the state hope scale. *Journal of personality and social psychology*, 70(2), 321-335.

İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN YAPAY ZEKÂ TEKNOLOJİ KULLANIMINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ



Latife ÇERİ, Denizli/Atatürk Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

ÖZET

İlk kez 1956'da John McCarthy tarafından Dortmund Konferansı'nda dile getirilen yapay zekâ kavramı, günümüzde vazgeçilmez bir parça olmuştur. Endüstride yaygın kullanılan yapay zekâ, makine öğrenimi ve derin öğrenme gibi insan benzeri düşünme mekanizmaları içerir. Eğitimde ise yapay zekâ; veri madenciliği, kişiselleştirilmiş eğitim ve otomatik test oluşturma gibi uygulamalarla karşımıza çıkar. Bu çalışmada İngilizce öğretmenlerinin hangi yapay zekâ teknolojilerini tercih ettikleri, kullanım sıklıkları, tercih nedenleri, karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri incelenmiştir. Tarama yöntemiyle yapılan çalışmaya 113 İngilizce öğretmeni katılmıştır. Katılımcıların %56.6'sı lisans, %38.1'i yüksek lisans, %5.3'ü doktora mezunudur. %43.4'ü lise, %32.7'si ortaokul, %8'i ilkokul, %6.2'si BİLSEM ve %9.7'si özel eğitim kurumlarında görev yapmaktadır. Veriler betimsel istatistik yöntemiyle analiz edilmiştir. Katılımcıların %38.1'i yapay zekâ teknolojilerini hiç kullanmadığını, %54'ü ise düzenli kullanmadığını belirtmiştir. %95.6'sı yapay zekânın İngilizce öğretimine olumlu katkı sağladığını düşünmektedir. En çok tercih edilen yapay zekâ araçları arasında ChatGPT, Microsoft Copilot ve Canva bulunmaktadır. Öğretmenler, yapay zekâ teknolojilerini kullanırken uygun ipuçları bulmakta zorlandıklarını, bazı uygulamalarda karakter sınırlamaları ve ücret talepleriyle karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Çözüm önerileri arasında yüz yüze veya çevrim içi hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi ve iyi uygulama örneklerinin paylaşılması yer almaktadır. Sonuç olarak öğretmenlerin yapay zekâ hakkında genel bilgiye sahip olduğu ancak bu teknolojileri daha verimli kullanmaları için sürekli eğitim ve iyileştirmeler gerektiği vurgulanmıştır.

Anahtar kelimeler: Yapay zekâ, eğitimde yapay zekâ, İngilizce öğretmen görüşleri.

GİRİŞ

Yapay zekâ, makine öğrenimi veya derin öğrenme olarak adlandırılan insan benzeri düşünme ve karar verme mekanizmaları için tasarlanmış bir bilim dalıdır. İnsan beyni örnek alınarak tasarlanan eğitilebilir ve öğretilbilir yapıya sahiptir. Kullanılan yapay zekâ programları iki kategoriye ayrılmıştır: İlki gündelik yaşamda kullanılan ve etkiye tepki verebilen zayıf yapay zekâ iken ikincisinde ise verilen bir etki karşılaştığında daha karmaşık görevleri yerine getirmektedir buna da güçlü yapay zekâ denilmektedir (Kerns, 2024).

Birçok endüstri dalında yayın olarak kullanım alanı bulunmaktadır. Sağlık ve tıp, güvenlik savunma, iş süreçleri otomasyonu, otomotiv endüstrisi ve eğitim kullanım alanlarında bazılarıdır ve gün geçtikçe birçok yeni alanda kullanım alanları açılmaktadır. Yapay zekânın eğitim alanında kullanımını incelendiğinde ise sadece bilgi tabanlı değil aynı zamanda mantık tabanlı yapay zekâ program uygulamaları karşımıza çıkmaktadır. Eğitimde öğrenmeyi destekleyici olarak kullanılan yapay zekâ uygulamaları arasında eğitimde veri madenciliği, kişiselleştirilmiş eğitim, akıllı ajandalar, özel ihtiyacı olan öğrenciler için eğitim, otomatik test bulunmaktadır. Bunun yanında yönetsel yönden destekleyen programlar arasında ders programı oluşturma, sınav yönetimi bunlardan birkaçı olarak karşımıza çıkmaktadır (Holmes, 2023).

Yapay zekâ, eğitim süreçlerini daha etkili hâle getirmek ve öğrenenlerin öğrenme deneyimlerini iyileştirmek için bir dizi fırsat sunmaktadır. OECD (2021)'ye göre bunlardan bazılarını ise bireyselleştirilmiş öğrenmeyi hedefleyen gerçek zamanlı geri bildirim, diğer taraftan öğretim programı ve içerik oluşturma, video konferans, 3 boyutlu teknolojiler ve sınıf yönetimidir.

Yapılan bazı çalışmalar da şu şekildedir: Dil öğreniminde kullanılan ChatGPT, kullanıcılara motive edici bir öğrenme ortam sunmakta olduğu ve kullanıcıların süreçte kendilerini daha rahat hissettiklerini vurgulamıştır (Şenyaman, 2023). Diğer taraftan yapay zekâ teknolojilerinin eğitimde kullanılması kullanıcı öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini desteklemektedir ve öğrencilerin akademik başarısını artırmak için önemli bir araçtır (Seyrek, Yıldız, Emeksiz, Şahin, ve Türkmen, 2024). Eğitim süreçlerinde kullanılan yapay zekâ teknolojilerinin öğretmenlerin işini kolaylaştırmasıyla beraber öğrencilere daha eğlenceli bir ortam sunduğu ve kalıcı öğrenmeye fayda sağladığı ifade edilmiştir (Köse, Radıf, Uyar, Baysal, ve Demirci, 2023).

Öğrenci, öğretmen, öğretim programı ve eğitim alanı olmak üzere eğitim dört birleşenden oluşmaktadır ve eğitimin kalitesi bunların birbiriyle olan ilişkilerinden kaynaklanmaktadır (İşler ve Kılıç, 2021). Bu bileşenlerin en önemli değişkeni de öğretmenlerdir ve öğretmenler öğrenenlerin öğrenme süreçlerini yönlendirmek, desteklemek ve geliştirmekle ilgilenmektedirler. Eğitime yön verip rehberlik eden öğretmenler eğitimde yapay zekânın potansiyel kullanımını bilmelidirler. Araştırmanın problem durumunu okullarda İngilizce dil öğretiminde süresinin sınırlı olması, iletişimsel beceriler olarak adlandırılan yazma ve konuşma becerilerinin birçok eğitimci tarafından göz ardı edilmesi, öğrencilere verilen ödevlerin sonunda zamanında dönütler verilememesi, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından değiştirilen yeni ölçme ve değerlendirme sistemiyle öğretmenlerin açık uçlu soru hazırlama ve değerlendirmede sorunlarla karşılaşması ve yeni öğretim programıyla beraber karşılarına çıkan farklılaştırmayı derslerine yerleştirmekte zorlanmaları oluşturmaktadır.

Yapılan bu araştırmanın amacı ise İngilizce dil eğitiminde yapay zekâ teknolojilerinin kullanımına yönelik İngilizce öğretmenlerinin farkındalıklarını ortaya koymaktır. Bu amaçla çalışmada şu sorulara cevap aranmıştır:

Yapay zekâ teknolojilerinden en çok hangi araçları tercih etmektedirler?

Yapay zekâ teknolojilerini ne sıklıkta ve hangi alanlarda kullanmaktadırlar?

Yapay zekâ programı kullanırken karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunları çözerken kullandıkları çözüm yolları nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmaya 2023-2024 eğitim öğretim yılında temel ve ortaöğretim düzeylerinde görev alan İngilizce öğretmenleri katılmış olup bu öğretmenlerin yapay zekâ teknolojileri konusundaki görüşlerini almak üzere "Yapay Zekâ Teknolojileri Kullanımına Yönelik Görüş Anketi" uygulanmıştır. Ankete katılan katılımcıların kıdemi, çalışılan okul kademesi ve okul türü gibi değişkenler dikkate alınmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Karasar (2006)'a göre tarama modeli, evren hakkında daha genel bir yargıya varmak amacıyla evrenden alınan bir örneklem üzerinde yapılan çalışmalardır.

Seçkisiz örneklem yöntemiyle tasarlanan bu çalışmada İngilizce öğretmenlerinin yapay zekâ kullanımındaki mevcut bilgilerini ortaya koymak, öğretmenlerin yapay zekâ kullanımındaki boşlukları belirleyerek gelecekte yer alacak olan çalışmalara temel oluşturması amacıyla oluşturulmuştur. Seçkisiz örneklem modelinde evrende yer alan tüm elemanların seçilme olasılığı aynı düzeyde olup seçilen elemanın seçimi diğer seçilmeyen grubu etkilememektedir (Özen ve Gül, 2007).

Tablo 1*Katılımcıların Demografik Bilgileri*

Eğitim Durumu	Yüzdelerik	Frekans
Lisans	% 56.6	64
Yüksek lisans	% 38.1	43
Doktora	% 5.3	6

Meslekte Kıdem Yılı	Yüzdelerik	Frekans
0-5 yıl	% 2.7	3
6-11 yıl	% 26.5	30
12-17 yıl	%31.0	35
18-23 yıl	% 26.5	30
24 yıl üstü	%13.3	15

Çalışılan Eğitim Kurumu	Yüzdelerik	Frekans
İlkokul	%8.0	9
Ortaokul	%32.7	37
Anadolu Lisesi	%29.2	33
Fen Lisesi	%2.7	3
Meslek Lisesi	%7.1	8
İmam Hatip Lisesi	%4.4	5
Sosyal Bilimler Lisesi	%0.9	1
BİLSEM	%6.2	7
Diğer Kurumlar	% 9.7	10

Araştırmaya 113 İngilizce öğretmeni katılmıştır. Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1’de verilmiştir. Çalışmaya katılan % 56.6’sı lisans, % 38.1’i yüksek lisans, geriye kalan % 5.3’ü ise doktora düzeyinde eğitim almıştır. Mesleki kıdemlerine bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin %2.7’sinin 0-5 yıl arası, %31.0’inin 12-17 yıl arası, %13.3’ünün ise 24 yıl üstü görev yaptığı, % 26.5’inin 6-11 yıl ile 18-23 yıl meslekte görev yaptığı görülmüştür. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenler ortaöğretim kurumlarının farklı liselerinde, temel eğitimde, BİLSEM ve MEB’e bağlı diğer eğitim kurumlarında görev yapmaktadırlar.

Ayrıca bu çalışmada anket yoluyla sorulan açık uçlu sorular; hangi yapay zekâ teknolojilerinin İngilizce öğretmenleri tarafından kullanıldığı, kullanım esnasında nelere ihtiyaç duyulduğu, süreçte yaşanan sorunlar ve bu sorunlara karşı çözüm yollarını elde etmek amacıyla tasarlanmıştır. Tüm veriler elektronik ortamda toplanmıştır. Öğretmenlere yöneltilen sorulara alınan cevaplar betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Veriler sayısallaştırılıp bulgular yorumlanmıştır. Ayrıca açık uçlu sorulara verilen cevaplar içerik analiz tekniği ile analiz edilip tema ve kodlar oluşturulmuştur.

BULGU VE YORUMLAR

Araştırma sonunda katılımcılardan edinilen bilgiler üç başlık altında toplanmıştır. Birinci başlıkta eğitim öğretim sürecinde yapay zekâ teknolojilerini ne sıklıkta ve hangi teknoloji programları kullanmayı tercih ettiklerine yer verilmiştir. İkisinde ise yapay zekâ teknolojisinin İngilizce öğretimine hangi konularda destek verdiğine değinilmiştir. Üçüncüsünde ise kullanımda karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerilerine yer verilmiştir.

Tablo 2

Tercih Edilen Yapay Zekâ Teknolojileri ve Sıklıkları

Yapay Zekâ Teknolojileri Kullanım Sıklığı	Yüzelik	Frekans
Her gün	% 7.1	8
Haftada 1-2 kez	% 15.9	18
İhtiyaç duyduğum her an	% 54.0	61
Kullanmıyorum	% 23.0	26
Tercih Edilen Yapay Zekâ Teknolojileri	Yüzelik	Frekans
ChatGPT	% 72.6	82
Microsoft Copilot	% 20.4	23
Art step	% 16.8	19
Suna AI	% 8.8	10
Eleven labs	% 8.8	10
Dream face	% 7.1	8
Canva AI	% 4.5	4
Gemini- Deeply-Bing AI	% 0.9	1

Tablo 2 incelendiğinde yapay zekâ teknolojisini İngilizce öğretmenlerinin ihtiyaç duyduklarında kullanmayı tercih ettikleri görülmüştür. Ayrıca bu programlardan en yoğun olarak %72.6 oranında ChatGPT kullanılırken takibinde %20.4 ile Microsoft Copilot ve %16.8 oranında Art step programına değinilmiştir.

Tablo 3

Teknolojinin Kullanım Alanı

Yapay Zekâ Teknolojilerinin Kullanım Alanları	Yüzelik	Frekans
Ders tasarımı	% 30.1	37
Öğrenci izleme ve değerlendirme	% 17.7	20
Sınıf içi etkinlik oluşturma	% 57.5	66
Geri bildirim	% 12.4	14
Kişiselleştirilmiş öğrenme ortamı	% 34.5	39
Alımlama becerileri	% 45.1	51
Üretim becerileri	% 47.8	54
Proje fikirleri	% 2.7	3
Soru oluşturma	% 1.8	2
Ödev oluşturma	% 0.9	1

Tablo 3 incelendiğinde kullanıcı öğretmenlerin yapay zekânın bilgi tabanlı kullanımını tercih ettikleri ve ilk sırada %57.5 oranında sınıf içerisinde etkinlik oluşturmada kullandıkları ortaya çıkmaktadır. Yazma ve konuşma becerisini destekleyen materyallerin oluşturulması % 47.8, okuma ve dinleme becerisini destekleyen materyallerin oluşturulma oranı ise % 45.1'dir. % 0.9 ila % 2.7 arasındaki kullanıcıların yapay zekâ programlarından ödev oluşturma, soru hazırlama ve proje etkinlik fikirleri konusunda destek aldıkları görülmüştür.

Tablo 4

Yapay Zekâ Teknolojileri Kullanımında Yaşanan Sorunlar

Kullanım Esnasında Yaşanan Sorunlar		Frekans
Yönlendirme çerçevesi	Ö32, Ö51, Ö71, Ö87, Ö113	17
Kısıtlı kullanım	Ö15, Ö35, Ö77	5
Veri ihlali	Ö30, Ö46	2
Teknolojik altyapı	Ö2, Ö38, Ö46	3

Tablo 4 incelendiğinde yapay zekâ teknolojilerinin kullanımı esnasında yaşanan sorunların başında yönlendirme çerçevesi bulunmaktadır. Kullanım esnasında yaşanan sorunların ikincisi ise kısıtlı kullanım imkânı olarak belirlenmiştir. Alt sıralarda da telif hakkı ve teknolojik altyapıyla ilgili sorunlar görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin, yönlendirme çerçevesi ile ilgili Ö32: *"Al uygulamalarında kendimi geliştirmem gereken en önemli nokta doğru prompt vermeyi öğrenme olsa gerek. Ayrıca makine öğrenmesinin gerçekleşebilmesi yani uygulamanın konuyu derinlemesine anlayabilmesi için arka planda bazen çok şey anlatmak gerekiyor. Aksi takdirde chatbot sizi yanlış anlıyor, eksik output veriyor..."* şeklinde görüş vermiştir. Başka bir katılımcı ise Ö71: *"Soru yazdığımda çok detay istiyor ki sonuç istediğimiz gibi olsun yoksa yanlış anlayıp farklı alanda soru veriyor."* cümlesiyle görüş belirtmiştir.

Yapay zekâ teknolojilerinde bazı programların ücretsiz kullanımında günlük sınırlamalara yer verilirken kimilerinin ise sadece ücretli kullanımının olduğu belirtilmiştir. Ö15: *"Bazı uygulamaların ücretli olması"* ve Ö35: *"Ücretli uygulamaların kısıtlı ücretsiz kullanım imkânı vermesi"* şeklinde de görüş belirtilmiştir.

Teknolojik altyapı yetersizliği konusunda akıllı tahtaların bu programı kullanmada sınırlı olması ve okullardaki internet altyapı yetersizliği eksiklikleri görülmektedir. Ö2: *"Okul internet altyapısının buna müsait olmaması"* ve Ö38: *"İnternette kaynaklı sıkıntılar"*, Ö46: *"Bazı araçlara MEB izninden dolayı okulun akıllı tahtasında erişilemiyor."* şeklinde görüşler belirtilmiştir.

Katılımcılardan telif hakkı konusunda Ö30: *"Verdiği bilginin kaynağı sorulduğunda gerçekte var olmayan kaynaklar bulunmakta ve bu durumda güvenilirlik için kontrol edilmesi gerekmektedir."* Ö46: *"Ölçme değerlendirme amacıyla kullandığımız araçların güvenilirliği şüpheli olabilir, öğrenci kullanımında etik ve özgünlük konusunda sıkıntılar yaratabilir."* şeklinde ifadeler yer almıştır.

Tablo 5

Yapay Zekâ Teknolojileri Kullanımında Yaşanan Sorunlara Karşın Çözüm Önerileri

Çözüm Önerileri		Frekans
Hizmet içi eğitimler	Ö5, Ö95	2
Öğretim programına yönelik düzenleme	Ö7, Ö10	2
Teknoloji	Ö28	1

Tablo 5 incelendiğinde yapay zekâ programlarını kullanırken karşılaştıkları sorunlara çözüm yolları olarak öğretmenler, öğretmen eğitimlerine vurgu yapmışlar ve şunları ifade etmişlerdir: Ö5: “Hizmet içi eğitim ve kurslar ile öğretmenler desteklenmeli. İyi uygulama örnekleri ve projeler paylaşılmalı.” ve Ö95: “MEB eliyle ‘zorunlu’ hizmet içi eğitimler yapılmasına, uygulamaların tanıtım ve reklamlarının artırılarak yaygınlaştırılmasına önem ve öncelik verilmesi. Müfredat entegrasyonunun gerçekleştirilmesi. Ücretsiz, kredisiz, puansız vb. yapay zekâ uygulama muadillerinin artması. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin konuyla ilgili farkındalık düzeylerini arttırmaya yönelik çalışmaların planlanması (ÖBA-EBA platformu eğitimleri, Seminer dönemi aktiviteleri, İlçe geneli tanıtım faaliyeti veya kursları gibi).” Aynı kategorinin altında iki öğretmen yapay zekâ programlarının öğretim programına yönelik düzenleme olması gerektiğine vurgu yapmıştır. Ö7: “Belli bir program ve müfredat çerçevesinde yapay zekâ çalışmalarının sınıfta kullanılması ya da ödev olarak verilmesi gerekir.” ve Ö10: “Ders program ve uygulama sistemleri ülkemizin müfredatıyla uyum sağlamadığı için sıkıntı olabiliyor kullanımda. Yapay zekâ kullanımı teşviki maalesef ülkede istenilen yerde değil, birçok öğretmen arkadaş iş yükünü arttırdığını düşündüğü için de mesafeli duruyor. Bu ön yargıyı kırmak gerekir.” Diğer taraftan öğretmenler, kullanma esnasında karşılaştıkları sorunlara çözüm bulma adına teknoloji-den yararlandıklarını ifade etmişlerdir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Hazırlanan bu makalede eğitimde yapay zekânın çeşitli avantajları, uygulama alanları ve karşılaşılan zorlukları araştırmak amacıyla ilgili alan yazını taranmış ve bu bilgiler sunulmuştur. Eğitimde yapay zekâ kullanımı ve gelişimi adlı makale bulgularına göre yapay zekâ tabanlı eğitim programları, öğrencilere kişiselleştirilmiş öğrenme fırsatları sunarak öğrenme potansiyellerini artırmakta ve öğretmenlerin iş yükünü azaltmaktadır. Yapay zekâ teknolojileri, öğrencilerin öğrenme hızlarını belirleyip dersleri uyarlayarak eğitim çıktılarını iyileştirmekte ve okulu bırakma riski olan öğrencileri tespit ederek önleyici destek sağlamaktadır. Ayrıca yapay zekâ teknolojileri, sanal gerçeklik ve sürükleyici ortamlar sağlayarak öğrencilerin ders materyalleri ile etkileşimini artırmakta ve çeşitli alanlarda kişiselleştirilmiş eğitim imkânları sunmaktadır (İşler ve Kılıç, 2021). Eğitimde kullanılan yapay zekâ teknolojileri, öğretim sürecinde öğrencilerin ihtiyaçlarına göre birebir destek sağlama, test ve değerlendirme süreçlerini geliştirme, farklılaştırılmış ve bireyselleştirilmiş öğrenmeyi yaygınlaştırma ve dönüt mekanizmalarını iyileştirme gibi potansiyellere sahiptir (Arslan, 2020). Yapay zekâ teknolojileri, öğrencilere kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunarak öğrenme süreçlerini iyileştirmekte ve öğretmenlerin iş yükünü azaltmaktadır. Ayrıca yapay zekâ teknolojileri, öğrencilerin öğrenme hızlarını belirleyip dersleri uyarlayarak eğitim sonuçlarını iyileştirmekte ve okulu bırakma riski olan öğrencileri tespit ederek önleyici destek sağlamaktadır (Uzun, Tümtürk, ve Öztürk, 2021).

Yapılan bu çalışma, İngilizce öğretmenlerinin yapay zekâ kullanımındaki farkındalıklarını ortaya koyup kullanım esnasında yaşadıkları sıkıntıları ve çözüm önerilerini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerden alınan bilgiler doğrultusunda yapılan analiz ve değerlendirmeler sonucunda aşağıda yer alan bulgulara ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre yapay zekâ teknolojilerinin İngilizce öğretimindeki rollerine ilişkin katılımcı öğretmenlerin görüşleri kullanımda tercih edilen programlar, bu teknolojileri kullandıkları alanlar, karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri olmak üzere dört başlıkta incelenmiştir. Tercih edilen programlar başlığı altında öğretmenlerin bilgi tabanlı programları tercih ettikleri, kişiselleştirilmiş öğrenme ortamı tasarımı, bireysel dönüt oluşturma veya sınıf içi yönetsel amaçlı programlar kullanmadıkları bulunmuştur. Öğretmenler, yapay zekâ programlarını beceri temelli etkinlikler oluşturma, ders içi etkinlik tasarımı, ders planlama, öğrenci başarısını değerlendirme ve soru oluşturmada kullanmaktadırlar. Öğretmenler; yapay zekâyâ

uygun yönerge vermekte zorlandıklarını, okullarda internet altyapı yetersizliği olduğunu, yapay zekâdan alınan bilgilerin güvenilirliği ve telif konularında sorunlar olduğunu ifade etmişlerdir. Bu sorunlara ilişkin yorumların başında öğretmenler doğru ve etkili kullanımlar için yönerge yazma veya örnek kullanımları gösteren uzaktan veya yüz yüze hizmet içi eğitimlerin olmasının gerekliliği vurgulanmıştır. Ayrıca diğer öğretmenler tarafından kullanılan uygulamaların paylaşımları için iyi uygulamalar konferanslarının düzenlenmesi gerektiğine vurgu yapmışlardır.

Yapılan araştırma sonucuyla İngilizce öğretmenlerinin yapay zekâ teknolojilerinin artırılıp daha verimli hâle getirilmesi için şu önerilerde bulunulabilir: Doğru ve etkili kullanım sağlamak için öğretmenlere yapay zekâ eğitimleri sağlanmalı ve bu eğitimler teknoloji geliştikçe yenilenmelidir. Öğretmenlere verilecek eğitimlerin başında bu teknolojilere uygun yönerge yazma, açık uçlu soru hazırlama ve değerlendirme, yeni öğretim programıyla gündeme gelen farklılaştırmayı içeren etkinlik hazırlama ve ödevlendirme sonlarında öğrenciye özel dönüt hazırlama eğitimleri verilmelidir. Ayrıca yapay zekâ teknolojilerinin bireyselleştirilmiş ve kişiselleştirilmiş öğrenme yollarının kullanımı hakkında eğitimler de sağlanmalıdır. Yapay zekâ kullanımını desteklemek ve bilgi paylaşımını artırmak adına Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA)'nda topluluklar oluşturulmalıdır. Son olarak yapay zekâ teknolojilerinin farklı ülkelerde kullanımlarını yerinde görme ve deneyim kazanma adına farklı fonlardan yurt dışı projeleri oluşturulmalıdır.

KAYNAKÇA

- Arslan, K. (2020). Eğitimde yapay zekâ ve uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 71-88.
- Holmes, W. B. (2023). Artificial intelligence in education. W. B. Holmes içinde, *Artificial intelligence in education* (s. 621-653). ABD: Globethics Publications.
- İşler, B., Kılıç, M. Y. (2021). Eğitimde yapay zekâ kullanımı ve gelişimi. *e-Journal of New Media*, 1-11.
- Kerns, J. (2024, 05 01). *Machine Design*. Retrieved from machine design. <https://www.machinedesign.com/markets/robotics/article/21835139/whats-the-difference-between-weak-and-strong-ai>
- Köse, B., Radif, H., Uyar, B., Baysal, İ., Demirci, N. (2023). Öğretmen görüşlerine göre eğitimde yapay zekânın önemi. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 4203-4209.
- Özen, Y., Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örnekleme sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 394-422.
- Seyrek, M., Yıldız, S., Emeksiz, H., Şahin, A., Türkmen, M. T. (2024). Öğretmenlerin yapay zeka kullanımına yönelik algıları. *Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Dergisi*, 845-856.
- Şenyaman, G. (2023). Arapça yabancı dil öğretiminde yapay zekanın geleceği: ChatGPT örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 1057-1070.
- Uzun, Y., Tümtürk, A. Y., Öztürk, H. (2021). Günümüzde ve gelecekte eğitim alanında kullanılan yapay zekâ. *ICAENS*, 1-6.



Bu sayfa boş bırakılmıştır.

CHATGPT UYGULAMASININ ÖĞRENCİLERİN YAZMA BECERİLERİNE VE KAYGILARINA ETKİSİ



Melek KILIÇ, Artvin/Güreşen Şehit Resul Kakşi Ortaokulu

ÖZET

Günümüzde hızla gelişen ve etkin yayılım gösteren teknolojik ilerlemelerin eğitim öğretime yansması giderek artmakta bu ilerlemeler kapsamında yapay zekânın eğitim öğretimde kullanım alanları genişlemektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde yapay zekânın eğitime sağladığı katkılarının çok önemli boyutlara ulaştığı bu sebeple yapay zekâ sistemlerinin eğitimin her aşamasında yer alması gerektiği ön plana çıkmaktadır. Bu çalışmanın amacı yapay zekâ uygulamalarından biri olan ChatGPT uygulamasının öğrencilerin yazma becerilerine ve kaygılarına etkisini araştırmaktır. Araştırma süreci tek grup üzerinden yürütüldüğünden yöntem olarak nicel araştırma desenlerinden biri olan "Tek Gruplu Ön Test Son Test Zayıf Deneysel Desen" benimsenmiştir. Ayrıca araştırma sonunda çalışma grubuna nitel araştırma desenlerinden yarı-yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Artvin ilinin Borçka ilçesine bağlı Güreşen Şehit Resul Kakşi Ortaokulunda 6. sınıfta öğrenim görev 11 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada ön test ve son test olarak yazma kaygısı ölçeği uygulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin ChatGPT uygulamasının öğrencilerin yazma becerilerine ve kaygılarına etkisini derinlemesine incelemek amacıyla araştırmacı tarafından yarı-yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırmada verilerin çözümlenmesinde istatistiksel analiz tekniklerinden, içerik ve betimsel analiz tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonunda öğrencilerin ChatGPT uygulamasına yoğun ilgi gösterdiği, severek kullandığı, yazma etkinliklerinin oluşturulması ve sınıf içerisinde paylaşılması konusunda ilgi ve isteklerinin arttığı gözlemlenmiştir. ChatGPT uygulamasının yazma etkinliklerinde kullanımının öğrencilerin yazma kaygısına yönelik anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğu ve yazma çalışmalarında yardım alınan ChatGPT uygulamasının öğrencilerin yazma kaygısını azalttığı saptanmıştır. Öğrencilerin ChatGPT uygulamasının yazma etkinliklerinde kullanımını yararlı, eğlenceli ve ilham verici buldukları, ChatGPT uygulamasından yazma öncesinde fikir alma, örnek yazma etkinliklerini inceleme, yazma sürecinde başlık oluşturma, yazma etkinliğine başlama, devam ettirme ve tamamlama, yazma süreci sonunda da yazım ve noktalama hatalarının düzeltilmesinde kullandıkları ortaya çıkmıştır. ChatGPT uygulamasının öğrencilerin düşünme ve yazma becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları göstermektedir ki yapay zekâ uygulamalarından biri olan ChatGPT eğitim öğretim içerisinde kullanılması öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimine birçok katkı sağlamakta, öğrencilerin üst bilişsel, yaratıcı düşüncelerine ve yazma çalışmalarına ilham vermekte, eğitim öğretimde verimliliği artırmaktadır. Eğitimcilerin yapay zekânın sınıf içi ve dışı ortamlarda nasıl etkin ve faydalı bir biçimde kullanılabileceğine dair bilgi ve beceriler edinmeleri, bu konuda ilgililer tarafından eğitici ve bilgilendirici eğitimler düzenlenmelidir.

Anahtar Kelimeler: Yapay zekâ, ChatGPT, eğitim, yazma becerisi, yazma kaygısı.

GİRİŞ

Günümüzde hızla gelişen ve etkin yayılım gösteren teknolojik ilerlemelerin eğitim öğretime yansması giderek artmakta bu ilerlemeler kapsamında yapay zekânın eğitim öğretimde kullanım

alanları genişlemektedir. Yapay zekânın eğitim öğretim alanında kullanılması birçok noktada pratiklik kazandıracak ve bu alana önemli katkılar sağlayacaktır (Coşkun ve Gülleroğlu, 2021). Yapay zekâ sistemleri eğitimde öğrenmeyi destekleme, sınıf yönetimi, değerlendirme, öğretmen görevleri gibi birçok alanda etkin bir biçimde kullanılmaktadır (Arslan, 2020). Yapay zekânın ve faydalarının iyi anlaşılması için bu sistemleri eğitim öğretim içerisinde kullanacak, yönetebilecek herkesin gerekli bilgi ve becerileri kazanması gerekmektedir. Yapay zekânın eğitime entegre edilebilmesi için bu sektörde yer alanların kendilerini geliştirmesi, geleceğe hazırlıklı olması gerekmektedir (Çetin ve Aktaş, 2021).

ChatGPT eğitimde kullanılan bir yapay zekâ sohbet robotudur. ChatGPT'nin eğitim öğretim içerisinde nasıl kullanılacağına ve sağlayacağı faydalara yönelik yapılan araştırmalarda ChatGPT'nin eğitimde çok yönlü katkılar sağladığı tespit edilmiştir. Zileli'nin (2023) yaptığı araştırmada ChatGPT'nin birçok yönden bireylere kolaylıklar sağladığı, dil öğreniminde birçok açıdan yararlı olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca Zileli (2023) ChatGPT kullanımının öğretmen rehberliğinde ve gözetiminde kullanılması gerektiğini araştırmada vurgulamaktadır.

ChatGPT dikkat çekici, merak uyandırıcı ve uyarlanabilir dil öğrenimini teşvik etme noktasında yüksek potansiyele sahip, çok yönlü ve kıymetli bir araçtır (Uçar, 2023). ChatGPT dil öğreniminde olduğu gibi temel dil becerilerini geliştirici ve destekleyici bir biçimde kullanılabilir.

YÖNTEM

2023-2024 eğitim öğretim yılında Artvin ilinin Borçka ilçesinde yer alan Güreşen Şehit Resul Kakşı Ortaokulunda yapılan bu karma araştırmada yapay zekâ uygulaması olan ChatGPT uygulamasının öğrencilerin yazma becerilerine ve kaygılarına etkisini tespit etmek amaçlanmıştır.

Araştırma süreci tek grup üzerinden yürütüldüğünden yöntem olarak nicel araştırma desenlerinden biri olan "Tek Gruplu Ön Test Son Test Zayıf Deneysel Desen" benimsenmiştir. Büyüköztürk ve diğerleri (2019), tek gruplu ön test-son test zayıf deneysel deseni temel alan araştırmalarda deneklerin bağımlı değişkene yönelik ölçümler uygulama öncesinde ve sonrasında aynı ölçme aracı ile yapılmakta olduğunu ve ilgili bu desende seçkisizlik ve eşleştirmenin olmadığını ifade etmektedir. Ayrıca araştırma sonunda çalışma grubuna nitel araştırma desenlerinden yarı-yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunun oluşturulması aşamasında gönüllülük esasına göre hareket edilmiştir. Bu bağlamda ilk olarak araştırmacı görev yaptığı okuldaki 6. sınıfa araştırmayı genel olarak aktarmış ve çalışmaya dâhil olmak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Alınan dönütlerin ardından 11 öğrenci araştırmaya katılım sağlamak istediklerini belirtmiştir. Böylece araştırmanın çalışma grubu oluşturulmuştur. Katılımcılardan 6'sı kız, 5'i erkek öğrencidir. Araştırmanın değerlendirme sürecinde kolaylık sağlaması amacıyla katılımcılara kodlar verilmiştir. Kız öğrenciler K1, K2, K3...; erkek öğrenciler ise E1, E2, E3... şeklinde kodlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada Deniz ve Demir (2019) tarafından geliştirilen 26 maddelik "Yazma Kaygısı Ölçeği" ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin ChatGPT uygulamasının öğrencilerin yazma becerilerine ve kaygılarına etkisini derinlemesine incelemek amacıyla araştırmacı tarafından yarı-yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Bu çalışma için araştırmacı önce alan yazın taraması yapmış ChatGPT uygulamasının eğitimde kullanılmasına yönelik sorular oluşturmuştur. Hazırlanan sorular Türkçe eğitimi alanında çalışan dört akademisyenin görüşüne sunulmuştur. Alınan dönütler sonucunda sorulara son şekli verilmiştir.

Hazırlanan sorular şu şekildedir:

ChatGPT uygulamasının yazma etkinliklerinde kullanımı hakkında ne düşünüyorsunuz?

Yazma etkinliklerinde ChatGPT uygulamasından hangi aşamalarında, ne şekilde yararlandınız?

ChatGPT uygulamasının yazma kaygınıza etkisi olduğunu düşünüyor musunuz?

ChatGPT uygulamasının yazma becerinizi geliştirdiğini düşünüyor musunuz?

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma için öncelikli olarak anket ve araştırma izinleri alınmıştır. Araştırma uygulama basamakları şu şekildedir:

Araştırmaya başlamadan önce öğrencilere ön test olarak yazma kaygısı ölçeği uygulanmıştır.

Öğrencilere ChatGPT uygulamasıyla ilgili bilgilendirmeler yapılmış, uygulama tanıtılmış ve kullanımıyla ilgili açıklamalar ve örnek gösterimler yapılmıştır. Türkçe ders kitabında yer alan yazma etkinliklerinde ChatGPT uygulamasında yararlanabilecek oldukları açıklanmıştır.

6 hafta boyunca her hafta 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan yazma etkinlikleri ödev olarak verildi ve ChatGPT uygulamasından yardım almaları istendi. Öğrenciler ilgili haftadaki yazma etkinliklerini ChatGPT uygulamasından yararlanarak oluşturdu ve her çalışma sonrası öğrencilerden ChatGPT uygulamasından ne şekilde yararlandıklarına dair notlar alınması istendi. Alınan notlar ve oluşturulan yazma etkinlikleri üzerine sınıf içi tartışmalar yapıldı.

Araştırma sonunda öğrencilere son test olarak yazma kaygısı ölçeği tekrar uygulanmıştır. Ayrıca yapay ChatGPT uygulamasının öğrencilerin yazma becerilerine ve kaygılarına etkisini derinlemesine incelemek amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır.

Araştırmada verilerin çözümlenmesinde istatistiksel analiz teknikleri ile içerik ve betimsel analiz tekniklerinden yararlanılmıştır.

BULGU VE YORUMLAR

Tablo 1

ChatGPT Uygulamasının Öğrencilerin Yazma Kaygısına Etkisi

Pretest- Posttest	Nc	Mean Rank	Rank Total	Z	p
Negative Rank	11	6	66	-2,946	,003
Positive Rank	0	0			

Tablo 1'e bakıldığında uygulama sürecine katılan öğrencilerin, uygulanan yazma kaygısı ölçeğine dair ön test-son test puanlarının ortalamaları karşılaştırılmış, yazma kaygısını belirlemeye yönelik ön test-son test puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür ($p < .05$).

Tabloya göre yazma etkinliklerinde ChatGPT uygulamasından yardım alınması öğrencilerin yazma kaygısını azaltmaktadır.

Tablo 2

ChatGPT Uygulamasının Yazma Etkinliklerinde Kullanımı Hakkında Öğrenci Görüşleri

Kategoriler	Öğrenciler	Frekans
Yararlı	K1, K2, K4, E3, E5	5
Eğlenceli	K3, K5, E1, E4	4
İlham Verici	K6, E2	2

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin ChatGPT uygulamasının yazma etkinliklerinde kullanımını yararlı, eğlenceli, ilham verici buldukları ortaya çıkmaktadır. Örneğin K1 bu konudaki görüşlerini “Yazarken ChatGPT uygulamasından yardım alıyorum, çok işime yarıyor. Çok faydalı buluyorum.” şeklinde belirtmiştir. E4 ise yazma etkinliklerinde ChatGPT uygulamasının ilham oluşturduğunu “Bu uygulama yazma konusunda ilham kaynağı oldu, aklıma bir şey gelmezken o bana fikirler veriyor” şeklinde ifade etmiştir. Yapılan araştırmalara bakıldığında yapay zekânın eğitime sağladığı katkıların çok önemli boyutlara ulaştığı bu sebeple yapay zekâ sistemlerinin eğitimin her aşamasında yer alması gerektiği ön plana çıkmaktadır (İşler ve Kılıç, 2021).

Tablo 3

Öğrencilerin Yazma Etkinliklerinde ChatGPT Uygulamasından Yararlanma Şekli

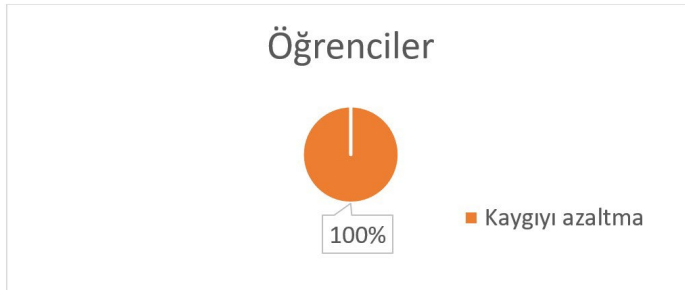
Kategoriler	Öğrenciler	Frekans
Fikir alma	K2, K3, K4, K5, E3, E5	6
Örnek yazma etkinliklerini inceleme	K1, K2, K5, K6, E1, E4	6
Başlık oluşturma	K2, K5, E1, E2, E5	5
Yazma etkinliğine başlama, devam ettirme, tamamlama	K1, K2, K4, E3, E5	5
Yazım ve noktalama hatalarının düzelttirme	K3, K5, E2, E4	4

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin yazma etkinliklerinde ChatGPT uygulamasından yararlanma şeklinin fikir alma, örnek yazma etkinliklerini inceleme, başlık oluşturma, yazma etkinliğine başlama/devam ettirme/tamamlama, yazım ve noktalama hatalarını düzelttirme şeklinde olduğu ortaya çıkmaktadır. Örneğin K2 bu konudaki görüşlerini “Yazma etkinlik ödevlerimi yaparken aklıma bir şey gelmiyordu özellikle başlığı koyamıyordum bir türlü. ChatGPT uygulamasıyla konuştum o bana bir sürü başlık fikri sundu. Aklıma içerikle ilgili bir şey gelmiyorken ondan örnek metinler oluşturmasını istedim. Onları okudum yazmaya başladım devamını getiremediğim yerlerde yine ona danıştım çok güzeldi.” şeklinde belirtmiştir. E2 ise yazma etkinliklerinde ChatGPT uygulamasından yararlanma şeklini “Yazdıktan sonra başlığa bir türlü karar veremiyordum ChatGPT uygulamasından faydalandım. Yazım ve noktalamalarım da bir türlü içime sinmiyordu garanti olsun diye ondan yardım almaya karar verdim.” şeklinde ifade etmiştir.

Araştırmalara bakıldığında ChatGPT uygulamasıyla akademik metin oluşturmada problemlerle karşılaşılrsa da ChatGPT uygulamasının oluşturduğu metinlerin ilk, orta ve lise eğitiminde verilen ödevleri karşılayacak seviyede olduğu ortaya koyulmuştur (Altıntop, 2023).

Grafik 1

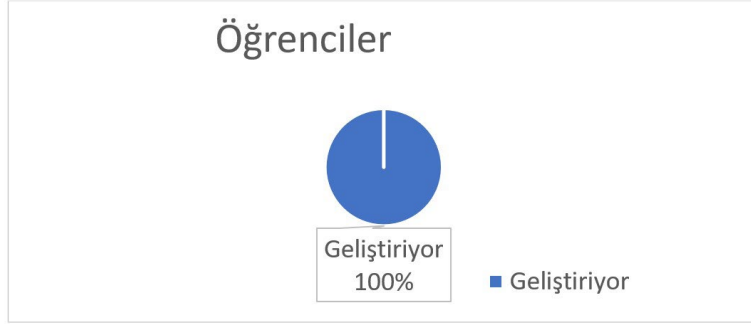
ChatGPT Uygulamasının Öğrencilerin Yazma Kaygısına Etkisi



Grafik 1 incelendiğinde öğrencilerin tamamının ChatGPT uygulamasının yazma kaygılarını azalttığını ifade ettiği görülmektedir. Örneğin K4 bu konudaki görüşlerini “Evet, kesinlikle kaygımı azalttığını düşünüyorum. Bu uygulamadan yardım almam beni sakinleştiriyor, yapabileceğimi düşündürüyor.” şeklinde belirtmiştir.

Grafik 2

ChatGPT Uygulamasının Öğrencilerin Yazma Becerisine Etkisi



Grafik 2 incelendiğinde öğrencilerin tamamının ChatGPT uygulamasının yazma becerilerini geliştirdiğini ifade ettikleri görülmektedir. Örneğin E3 bu konudaki görüşlerini “Tabii ki de geliştiriyor ondan yardım aldıkça daha da yazasım geliyor.” şeklinde belirtmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğrencilerin ChatGPT uygulamasına yoğun ilgi gösterdiği, severek kullandığı, yazma etkinliklerinin oluşturulması ve sınıf içerisinde paylaşılması konusunda ilgi ve isteklerinin arttığı gözlemlenmiştir.

ChatGPT uygulamasının yazma etkinliklerinde kullanımının öğrencilerin yazma kaygısına yönelik anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğu ve yazma çalışmalarında yardım alınan ChatGPT uygulamasının öğrencilerin yazma kaygısını azalttığı saptanmıştır.

Öğrencilerin ChatGPT uygulamasının yazma etkinliklerinde kullanımını yararlı, eğlenceli ve ilham verici buldukları, ChatGPT uygulamasından yazma öncesinde fikir alma, örnek yazma etkinliklerini inceleme, yazma sürecinde başlık oluşturma, yazma etkinliğine başlama, devam ettirme ve tamamlama, yazma süreci sonunda da yazım ve noktalama hatalarının düzeltilmesinde kullandıkları ortaya çıkmıştır. ChatGPT uygulamasının öğrencilerin düşünme ve yazma becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçları göstermektedir ki yapay zekâ uygulamalarından biri olan ChatGPT eğitim öğretim içerisinde kullanılması öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimine birçok katkı sağlamakta, öğrencilerin üst bilişsel, yaratıcı düşüncelerine ve yazma çalışmalarına ilham vermekte, eğitim öğretimde verimliliği artırmaktadır.

Eğitmenlerin yapay zekânın sınıf içi ve dışı ortamlarda nasıl etkin ve faydalı bir biçimde kullanılabilmesine dair bilgi ve beceriler edinmeleri, bu konuda ilgililer tarafından eğitici ve bilgilendirici eğitimler düzenlenmelidir.

KAYNAKÇA

Altıntop, M. (2023). Yapay zekâ/akıllı öğrenme teknolojileriyle akademik metin yazma: ChatGPT örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (46), 186-211.

Arslan, K. (2020). Eğitimde yapay zekâ ve uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 71-88.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Coşkun, F., ve Gülleroğlu, H. D. (2021). Yapay zekânın tarih içindeki gelişimi ve eğitimde kullanılması. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 54(3), 947-966.
- Çetin, M., ve Aktaş, A. (2021). Yapay zekâ ve eğitimde gelecek senaryoları. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4225-4268.
- Deniz, H. ve Demir, S. (2019). Yazma kaygısı ölçeği'nin geliştirilmesi: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(2), 1034-1051.
- İşler, B. ve Kılıç, M. (2021). Eğitimde yapay zekâ kullanımı ve gelişimi. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 5(1), 1-11.
- Uçar, S. (2023). Eğitimde yapay zekâ dönemi: ChatGPT kullanımının faydaları ve olası zorlukları. *EğİTİM & BİLİM*, 7.
- Zileli, E. N. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde ChatGPT örneği. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 42-51.

DİL ÖĞRENİMİNE SİHİRLİ BİR DOKUNUŞ: YAPAY ZEKÂ

Meral ŞEVİK, Edirne/Uzunköprü Anadolu Lisesi



ÖZET

İçinde bulunulan 21. yy'da öğrenme-öğretme süreçlerinde teknoloji kullanımı ihtiyaç olmaktan çıkmış, bir zorunluluk hâline gelmiştir. Teknolojiyle birlikte hayatımıza giren kavramlardan bir tanesi de yapay zekâ kavramıdır. Z kuşağı olarak adlandırılan lise öğrencileri; yalnızca kaliteli eğitime değil, aynı zamanda dil öğrenimi için sürdürülebilir motivasyona ihtiyaç duymaktadırlar. Bu çalışmanın amacı, yapay zekâ uygulamalarının ve yapay zekâ destekli dijital araçlarının yabancı dil dersinde lise öğrencilerinin başarıları ve motivasyonu üzerindeki etkisini belirlemektir. Araştırmanın örneklemini 2023-2024 eğitim öğretim yılında Uzunköprü Anadolu Lisesinde 12. sınıfta öğrenim görmekte olan yabancı dil seviyelerinin B1 Bağımsız kullanıcı oldukları tespit edilen rastgele seçilmiş 48 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmış olup deneysel modelden faydalanılmıştır. Katılımcılar, kontrol ve deney grupları olarak iki gruba ayrılmıştır. Veri toplama araçları olarak Gardner (2005) tarafından geliştirilen Yabancı Dil için Motivasyon Ölçeği ve Yabancı Dil Başarı Testi kullanılmıştır. Sürecin başlangıcında iki gruba da yabancı dil başarılarını ve motivasyon düzeylerini belirlemek amacıyla ön testler uygulanmıştır. Test ve motivasyon ölçeği sonuçları incelendiğinde iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiş ve ardından uygulama süreci başlatılmıştır. Araştırmada deney grubunda yapay zekâ uygulamaları ve yapay zekâ destekli dijital araçlarla uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda ise yabancı dil dersi geleneksel öğretim yaklaşımıyla işlenmiştir. Uygulama toplamda on iki hafta sürmüştür. On iki haftalık deneysel sürecin sonunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilere "Yabancı Dil Başarı Testi" ve "Motivasyon Ölçeği" uygulanarak son test verileri toplanmış ve gerekli analizler yapılmıştır. Yapılan değerlendirme sonucunda yapay zekâ uygulamalarıyla eğitim verilen deney grubundaki öğrencilerin başarısının geleneksel yöntemle ders gören kontrol grubundaki öğrencilerden daha fazla arttığı görülmüştür. Analiz sonuçları, deney grubunda gerçekleştirilen uygulamaların öğrencilerin yabancı dil dersi başarıları ve motivasyonu üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil öğrenimi, eğitim teknolojileri, yapay zekâ uygulamaları.

GİRİŞ

Dil öğretiminde teknoloji kullanımının gelişim süreci irdelendiğinde iki temel unsur ortaya çıkmaktadır. Birincisi sosyal bilimler alanında ortaya çıkan kuramların etkisi, ikincisi ise bilişim teknolojilerinin gelişimidir. Bu iki faktör dil öğretiminde teknoloji evrimini şekillendirmiştir (Boz ve Çoban, 2015). 21.yy'da öğrenme öğretim süreçlerinde teknoloji kullanımı ihtiyaç olmaktan çıkmış, bir zorunluluk hâline gelmiştir. Teknolojiyle birlikte hayatımıza giren kavramlardan bir tanesi de yapay zekâ kavramıdır. Yapay zekâ ile ilgili literatür tarandığında pek çok farklı tanım çıkmaktadır ancak bu tanımların ortak özelliklerinde bilgisayar programları ve makinelerin, insan zekâsı ile ilişkilendirilen karmaşık görevleri uygun şekilde ve öngörüyle çözebilen bir teknoloji ve bilim alanı tanımı ön plana çıkmaktadır (Pirim, 2006). Yapay zekâ eğitimde sadece yükselen bir trend değil, aynı zamanda öğrenmenin geleceğini şekillendirmeye devam edecek olan güçlü bir araçtır (Ars-

lan, 2020). Her öğrencinin ihtiyaçlarına göre özelleştirilebilen dijital içerik oluşturma potansiyeline sahip olması dil öğrenimi için önemli bir fırsat sunmaktadır (Çoban, 2015).

Z kuşağı olarak adlandırılan lise öğrencileri; yalnızca kaliteli eğitime, girdiye, etkileşime değil, aynı zamanda dil öğrenimi için sürdürülebilir motivasyona da ihtiyaç duyarlar. Küreselleşen dünyada ulusların kendi dillerinin dışında yüzyılın dili hâline gelen İngilizceyi öğrenmeleri ve kullanmaları her açıdan zorunluluk olmuştur. Türkiye'yi de etkileyen bu zorunluluğun üstesinden gelmede birçok zorlukla karşılaşmaktadır. Ülkemizde Bakanlıkça harcanan onca emeğe, zamana ve kaynağa rağmen yabancı dil öğretiminde istenilen seviyede bir öğrenme gerçekleşmediği yapılan birçok araştırma ile ortaya konmuştur. British Council ve Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı'nın (TEPAV) "Türkiye'deki Devlet Okullarında İngilizce Dilinin Öğretimine İlişkin Ulusal İhtiyaç Analizi" (2013) raporuna göre sınıf düzeyi arttıkça yabancı dile olan ilgi ve bunun doğal sonucu olarak da başarı azalmaktadır. Bunların sebepleri dil bilgisine fazla vakit harcamak, öğrenilmiş çaresizlik, yabancı dili yaşamın bir parçası olarak görmeyip ders olarak görmek, yanlış yapmaktan korkup çekinmek ve en önemlisi, üzerine en az vurgu yapılanı belki de "motivasyon eksikliği"dir. Sadece ders kitaplarına dayalı yabancı dil dersleri, özellikle günümüz koşullarındaki öğrenciler için belirli bir süre sonra ilgi kaybına yol açmakta ve öğrencilerin motivasyonunu azaltmaktadır. Motivasyonunu ve ilgisini kaybeden bir öğrenci, dil öğrenimine karşı olumsuz tutum geliştirebilir. Bu nedenle yabancı dil öğretiminde öğrencilerin ilgisini ve motivasyonunu canlı tutmak için tüm duyularına hitap eden bir öğretim ortamı oluşturmak önem arz etmektedir. Prensky (2001) tarafından "Dijital yerliler" olarak adlandırılan öğrencilerin sınıf ortamından çok daha fazla zamanı sanal ortamda geçirdikleri de düşünüldüğünde yapay zekâ uygulamalarının dil öğrenimine fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Kushmar vd. (2022) yapay zekânın öğrencilerin bireysel istek ve ihtiyaçlarına uyum sağlayarak dil öğrenimine önemli katkı sağlayacağını belirtmektedirler. Ayrıca Şen (2015), dil eğitiminde ve öğretiminde yapay zekâ destekli araçların kullanımının, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek, bu becerileri değerlendirmek ve geri bildirim sağlamak için büyük bir potansiyele sahip olduğunu belirtmektedir.

Bu çalışmanın amacı, yapay zekâ uygulamalarının ve yapay zekâ destekli dijital araçlarının yabancı dil olarak İngilizce dersinde lise öğrencilerinin başarısı ve motivasyonu üzerindeki etkisini belirlemektir. Ülkemizde yabancı dil öğretiminde karşılaşılan zorluklar ve yapay zekâ teknolojilerinin yaşama etkisi dikkate alındığında bu çalışma, öğrenenler açısından oldukça önemlidir. Ayrıca yurt dışında yapay zekânın yabancı dil öğretiminde kullanılması konusunda birçok çalışma bulunmasına rağmen ülkemizde bu alanda sınırlı sayıda çalışma olmasından dolayı bu çalışmanın alana katkı sunacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın örneklemini 2023-2024 eğitim öğretim yılında Uzunköprü Anadolu Lisesinde 12. sınıfta öğrenim görmekte olan yabancı dil seviyelerinin Avrupa Konseyi Ortak Dil Çerçeve Programında belirtilen seviyeler dikkate alındığında B1 Bağımsız kullanıcı oldukları tespit edilen rastgele seçilmiş 48 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmış olup deneysel modelden faydalanılmıştır. Katılımcılar, kontrol ve deney grupları olarak iki gruba ayrılmıştır. Veri toplama araçları olarak Gardner (2005) tarafından geliştirilen Yabancı Dil İçin Motivasyon Ölçeği ve Yabancı Dil Başarı Testi kullanılmıştır. Sürecin başlangıcında iki gruba da yabancı dil başarılarını ve motivasyon düzeylerini belirlemek amacıyla ön testler uygulanmıştır. Test ve motivasyon ölçeği sonuçları incelendiğinde iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı; iki grubun homojen bir dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Ardından uygulama süreci başlamıştır. Araştırmada deney grubunda yapay zekâ uygulamaları ve yapay zekâ destekli dijital araçlarla uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda ise yabancı dil dersi geleneksel öğre-

tim yaklaşımıyla işlenmiştir. Deney grubundaki öğrenciler için ilk olarak yapay zekâ uygulamaları ve araçlarını tanıtan, açıklayıcı video formatında bir rehber hazırlanmıştır. Rehberin içinde öğrencilerin konu tekrarı yapabilmelerine, görseller oluşturabilmelerine, sunu hazırlayabilmelerine, ses kaydedebilmelerine, dil bilgisi ve noktalama işaretleri hatalarını anlık olarak kontrol edip dönüt vermelerine imkân sunan yapay zekâ araçları listesi ve bunların nasıl kullanılabileceğini anlatan açıklayıcı videolar yer almıştır. Konular anlatıldıktan sonra öğrencilerden öğrendikleri konuları pekiştirmeleri için ChatGPT, Copilot, Bard, Vidnoz, Hey Gen, Duolingo, Grammarly, Tutor, Dall-e ve DeepL gibi araçlar kullanarak içerikler üretmeleri istenmiştir. Yapay zekâ uygulamaları; öğrencilerin metinleri okuma, anlama, çeviri ve analiz etme becerilerini geliştirmek için de kullanılmıştır. Ayrıca öğrenciler yapay zekâ programlarını kullanarak dil bilgisi egzersizleri, quizler ve etkileşimli oyunlar yapmak için takımlar hâlinde çalışmışlardır. Deney grubundaki öğrenciler, dersin temaları ve konularıyla ilgili yazma görevleri, kompozisyonlar, hikâye yazma ve yaratıcı yazma etkinlikleri yapmak için takımlar hâlinde Copilot ve ChatGPT programlarını kullanmışlardır. Uygulama toplamda on iki hafta sürmüştür. On iki haftalık deneysel sürecin sonunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilere “Yabancı Dil Başarı Testi” ve “Motivasyon Ölçeği” uygulanarak son test verileri toplanmış ve gerekli analizler yapılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 21.0 programı yardımıyla analiz edilmiştir. İki test sonuçları Bağımsız t-testi uygulanarak karşılaştırılmıştır.

BULGU VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmadan toplanan verilerin analizi sonucu elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Elde edilen sonuçlar tablolara dönüştürülmüş ve yorumlanmıştır.

Çalışmada elde edilen verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma ve bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Çalışma kapsamında deney ve kontrol grupları hakkında elde edilen veriler SPSS 21.0 programı ile analiz edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının ön test, son test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için t-testi tekniği kullanılmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yabancı dil seviyelerinin benzer olduğunu, grupların homojen dağıldığını göstermek için öğrencilere bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır (Tablo 1).

Tablo 1

Deney ve Kontrol Grubu Başarı Testi Ön Test Sonuçları

Grup	n	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Deney	24	25,78	4,70	-0,19	0.85
Kontrol	24	25,97	3,06		

Yabancı dil başarı testi ön test sonuçlarına göre iki grubun puan ortalamaları incelendiğinde deney grubunun (25,78) ve kontrol grubunun (25,97) benzer özellikler taşıdığı görülmektedir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test değerlendirmesinde puan ortalamaları farkı 0,19’dur. Bir başka deyişle iki grubun homojen bir dağılım gösterdiği söylenebilir.

Deney ve kontrol grubu motivasyon ölçeği ön test sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

Deney ve Kontrol Grubu Motivasyon Ölçeği Ön Test Sonuçları

Grup	n	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Deney	24	2,82	0,49	-1,31	0.19

Kontrol	24	3,02	0,73
---------	----	------	------

Motivasyon ölçeği ön test sonuçlarına göre deney grubunun aritmetik ortalaması 2,82 iken kontrol grubunun 3,02'dir. Bağımsız grup t-testi sonuçlarına göre iki grup arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır (-1,31).

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testi son test değerlendirmesi Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Deney ve Kontrol Grubu Başarı Testi Son Test Sonuçları

Grup	n	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Deney	24	39,13	4,00	3,09	0.00
Kontrol	24	35,06	4,92		

Tablo 3'te görüldüğü üzere gruptaki öğrencilerin ortalama son test başarı puanları, deney grubunda 39.13 iken kontrol grubunda 35.66'dır.

Deney ve kontrol grubu motivasyon ölçeği son test sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Deney ve Kontrol Grubu Motivasyon Ölçeği Son Test Sonuçları

Grup	n	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Deney	24	3,78	0,66	5,70	0.00
Kontrol	24	2,99	0,41		

Motivasyon ölçeği son test sonuçlarına göre deney grubunun aritmetik ortalaması 3,78 iken kontrol grubunun 2,99'dur. Bağımsız grup t-testi sonuçlarına göre p değerinin 0.05 veya daha küçük olması iki grup arasında anlamlı bir fark bulunduğunu göstermektedir ($t=5.70$, $p<0.05$).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada yapay zekâ uygulamalarının ve yapay zekâ destekli dijital araçlarının yabancı dil dersinde lise öğrencilerinin başarısı ve motivasyonu üzerinde etkisinin olup olmadığı incelenmiştir. Çalışmanın bulgularına göre yapay zekâ uygulamaları ve yapay zekâ destekli dijital araçlarla eğitim gören öğrencilerin hem başarı düzeyleri hem de motivasyon seviyeleri artmıştır. Yapay zekâ uygulamalarıyla eğitim verilen deney grubundaki öğrencilerin başarısı geleneksel yöntemle ders gören kontrol grubundaki öğrencilerden daha fazla artmıştır. Grupların ortalamaları göz önüne alındığında yapay zekâ uygulamalarının gerçekleştirildiği deney grubundaki öğrencilerin motivasyonu, geleneksel öğretim yöntemiyle dersin işlendiği kontrol grubundaki öğrencilere göre daha olumlu olarak görülmüştür. Bu sonuçlar, yabancı dil eğitiminde yapay zekâ kullanımının öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyebileceğini göstermektedir. Deney grubundaki öğrencilerin motivasyon düzeyleri yükselmiştir. Öğrencilerin derse karşı olan ilgisi artarken ders öğrenme süreci daha eğlenceli hâle gelmiştir. Yapay zekâ uygulamaları, öğrencilerin başarısı ve motivasyonuna olumlu katkıda bulunmuştur.

Araştırmamızın bulguları; Rusmiyanto vd. (2023) araştırmasındaki yapay zekânın, İngilizce öğrenenlerin konuşma, dinleme, okuma ve yazma dâhil olmak üzere iletişim becerilerini güçlendirmelerine yardımcı olabileceği bulgusuyla Güzeldemirci (2024)'nin yapay zekânın içerik oluşturmayı

daha hızlı ve verimli hâle dönüştürdüğü bulgusuyla ve Kim Na-young vd. (2019)'nin çalışmasında sohbet robotlarının dil girdilerini zenginleştirebileceğini ve dil öğrenenlerin iletişimsel yeterliği artırmaları için fırsatlar getirebileceğini öngördüğü bulgularla örtüşmektedir. Ayrıca çalışmada elde edilen bulgular Zileli (2023) tarafından yapılan çalışmada ChatGPT'nin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek isteyen bireylere birçok açıdan geri bildirimde bulunduğu, dil öğrenimi sürecini kolaylaştırdığı ve özümsemesine katkı sunduğu bulgusu ve Akkaya ve Şengül'ün (2023) çalışmasında elde ettiği öğrencilerin sohbet robotuyla iletişim kurmalarının öğrencinin kaygısını azaltarak motivasyonunu artırdığı yönündeki bulgusuyla da örtüşmektedir.

Yapay zekâ uygulamaları ve yapay zekâ destekli araçların dil öğreniminde kullanılması daha etkili bir öğrenme ortamı oluşturmakta ve öğrenci açısından olumlu çıktılar elde edilmesini sağlamaktadır. Ancak sürecin başarı ile yürütülmesi için öncelikle öğretmenlere yapay zekâ uygulamaları konusunda eğitimler verilmelidir. Yapay zekâ araçlarının etkili bir şekilde kullanılabilmesi için öğretmenlerin, öğrencilerin dil öğrenme stilleri ve ihtiyaçları konusunda bilgi sahibi olması gerekmektedir. Öğretmenler, öğrencilere yapay zekâ konusunda rehber olmalıdır. Öğrenciler için yapay zekâ araçlarının neler olduğu ve nasıl kullanılabileceği konusunda rehberler hazırlanmalıdır. Bakanlık tarafından hazırlanan dijital kaynaklarda yapay zekâ destekli uygulamalara yer verilmelidir. Yapay zekâ uygulamaları öğretim programına sistematik olarak entegre edilmelidir. Sınırlı sayıda ve sınırlı zaman diliminde öğrenciye uygulanan deneysel bir çalışma olması bu araştırmanın sınırlılıklarını oluşturmaktadır.

KAYNAKÇA

- Akkaya, N., Şengül, L. (2023). Sohbet robotları (chatbots) ve yabancı dil eğitimi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (58), 2988-2999.
- Arslan, K. (2020). Eğitimde yapay zekâ ve uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 71-88.
- Boz, M. S., Çoban, Ö. (2015). *Yabancı dil eğitiminde teknoloji kullanımı*. MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.
- Çoban, F. (2015). Dil öğretiminde teknoloji kullanımının gelişim süreci. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(2), 1-12.
- Güzeldemirci, İ.C. (2024). İçerik üretiminde yapay zekâ araçlarının kullanımı. *ENTIS-Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3),44-52.
- Kushmar,L.V., Vornachev, A.O., Korobova, I.O., Kaida, N.O. (2022).Artificial intelligence in language learning: what are we afraid of.*Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on Call* (8).262-273.
- Na-young, K., Cha, Y.J., Kim, H. (2019). Future English learning: Chatbots and artificial intelligence. *Multimedia-Assisted Language Learning*, 22, 32-53.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Rusmiyanto, R., Huriati, N., Fitriani, N., Tyas, N., Rofi'i, A., Sari, M. (2023). The role of artificial intelligence (AI) in developing English language learner's communication skills. *Journal on Education*, 6(1), 750-757.
- Şen, E. (2023). Türkçenin köken dili, anadili, yabancı dil olarak öğretiminde yapay zekâ araçları. *In International Symposium on Teaching Turkish as a Heritage and Foreign Language* (p. 35).
- Türkiye Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *Türkiye'deki devlet okullarında İngilizce dilinin öğretimine ilişkin ulusal ihtiyaç analizi*. Mattek Matbaacılık.
- Zileli, E.N. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde CHATGPT örneği, *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 42-51.



Bu sayfa boş bırakılmıştır.

TÜRKÇE EĞİTİMİNDE YAPAY ZEKÂ UYGULAMALARININ KULLANIMI



Nebahat TOKER, İzmir/Konak Özel Türk Ortaokulu
Göknur GÜNAY, Çanakkale/Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

ÖZET

Bu çalışmanın amacı Türkçe eğitiminde yapay zekâ araçlarının kullanılabilirliğini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda Türkçe eğitiminde kullanılabilecek yapay zekâ araçları tespit edilerek bu araçların Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlara hizmet edecek şekilde kullanımları denenmiştir. Seçilen araçlarla kazanımlara hizmet eden etkinlik örnekleri tasarlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Elektronik ortamda taramalar yapmaya da müsait olan bu yöntemle Türkçe dersi kazanımları için en ekonomik ve işlevsel araçlar tespit edilmiş ve bu araçlardan örnekler oluşturulmuştur. Seçilen araçların içinden kazanımlara uygun olanlar tespit edilirken betimsel analizden yararlanılmıştır. Sonuç olarak sırasıyla "Quick Draw, Cleanup Pictures, Lexica, Gamma.App, Fliki" araçlarının "sözcükte anlam, görsel okuma ve yazma, grafik ve çizelgeyle çok katmanlı metin oluşturma, metin türleri, Türkçenin zenginlikleri" konularını ifade etmede kullanılabileceği saptanmış ve bu doğrultuda içerikler üretilmiştir. Hazırlanan bu içerikler ilgili kademelerde öğrencilerle hem sınıf ortamında hem de K-12 portalında paylaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yapay zekâ, dijitalleşme, Türkçe eğitimi, teknoloji, yeni okuryazarlıklar.

GİRİŞ

İnsan, var olduğu günden bu yana hayatını kolaylaştırmaya çalışan bir tür olarak yaşama damgasını vurmuştur. Sebep sonuç ilişkisi kurmakta ve karmaşık birtakım bağlantıları çözmekte kullanılabilecek bir beyinle yaratılmış insanın ilk çağlardan bu yana var kalma güdüsüyle hareket eden bir canlı olduğu bilinmektedir. Yaşamını sürdürmek için doğada bulunan pek çok şeyi kullanmış olmasının yanı sıra bilme isteği ve merak duygusu bugünkü pek çok gelişmenin temelinde yatan hislerdir.

Şüphesiz teknolojinin gelişiminde kırılma anları denilebilecek gelişmeler olmuştur. Bugünkü bilgisayarların atası sayılabilecek hesap makinesi aslında bazı karmaşık işlemleri yerine getirebilen bir abaküstür (Dönmez, 2001). Bugün teknolojik araçların ekranları için daha sık kullandığımız dijital sözcüğü Türkçeye "sayısal" olarak çevrilmiştir (TDK, 2024). Bu sözcük esasen Latin kökenlidir ve Latince parmak anlamına gelen digitus'dan gelmektedir. Dijital sözcüğü insanın zihnine sayısal sistemleri getiren algoritmalar oluşturur. Bu algoritmalar ise bilgisayarın çalışma sistemi olan "ikili sayı sistemi"nin temelleri üzerine kuruludur ve 0 ve 1 rakamlarından oluşur (Şentürk, Zengin, 2016, Erdem, 2024). 0 ve 1 rakamlarının üzerine kurulu algoritmik sistemler bilgisayar ve internet kullanımının etkileşimi çerçevesinde dijital dönemleri oluşturmuştur.

Yapay Zekâ Nedir?

Web teknolojisindeki ilerlemeler günümüzde Türkçeye "yapay zekâ" olarak çevrilmiş "Artificial Intelligence" teknolojilerinin kullanımına kadar ilerlemiştir. Tanımı gereği yapay zekâ ya da kısaca yapay zekâ ya da AI; kavramın sahibi McCarthy (2004)'ye göre insan benzeri zeki makineler özellikle de zeki bilgisayar programları yapma bilimi ve mühendisliğidir. Bir diğer tanıma göre karmaşık

problemleri çözen, sadece önceden belirlenen sorunları değil yeni bir durum karşısında da tepkiler oluşturabilen akıllı programlar olarak kabul etmiştir (Nabiyev, 2012).

Yapay Zekâ'nın felsefi temelleri 17. yy. filozoflarından Descartes (Dekart)'a dayandırılırsa da net olarak yapay zekânın ilk adımları tüm dünya tarihinde Cezerî'nin (1136-1206) robot çizimlerine kadar dayandırılabilir Charles Babbage'ın (1792-1871) insana ait fiziksel özelliklerin yerine zihinsel özelliklerinin taklit edilmesini hedeflemiş ve "fark motoru" insana benzeme açısından ele alınan ilklerden biridir (Coşkun ve Gülleroğlu, 2021).

Bugün gelinen noktada evin haritasını çıkaran robot süpürgeler, çay demlendiğinde haber veren demlikler, sesli komut aldığı anda istenilen kişiyi arayan telefonlar, satranç oynayıp şampiyonları yenen bilgisayarlar karşımıza çıkmakta ve günlük hayatın akışında yaşamlarımıza entegre olmaktadır. Eğitim bu gelişmelerden uzak kalamayacağı için gerek bugünün dünyasına gerek geleceğe etki eden öğrencilerin derslerde bu teknolojiye uzak kalması beklenemez. Özellikle içinde yaşanılan dönemin çocuk ve gençleri akıllı cihazları bir uzuvları gibi kullanmaktadır. Öğrenciler içine doğdukları çağda teknolojiyle harmanlanmış bir hayat sürmektedir. Öğrencileri bu teknolojileri kullanmaktan menetmek yerine bu teknolojileri gerektiği şekilde, gerektiği kadar kullanmayı öğrenmiş ancak yaşamın manevi yönlerinden de zevk alan, bunları ihmal etmeyen okuryazarlar olarak yetiştirmek gerekir. Bu çağın çocuklarının dikkatini de teknolojik araçların kullanıldığı görevler çekmektedir. Dolayısıyla öğrenci merkezli öğretimde bugünün bireylerinin teknolojiye olan yatkınlığı düşünülerek dersleri tasarlama gereği doğmaktadır.

Bu amaç doğrultusunda bu çalışmanın problem sorusu, "Türkçe eğitiminde kullanılabilecek yapay zekâ araçları nelerdir?" olarak sorulmuştur. Bu soru doğrultusunda

1. Eğitimde en sık kullanılan yapay zekâ araçları nelerdir?
2. Eğitimde kullanılan yapay zekâ araçlarından Türkçe dersi kazanımlarına uygun araçlar nelerdir?
3. "Türkçe dersi kazanımlarına uygun olarak düşünülen araçlar hangi kazanımlarla ve nasıl kullanılabilir?" olarak üç başlık hâlinde incelenmiştir.

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni/Yöntemi

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi basılı ve elektronik (bilgisayar tabanlı ve internet erişimli) materyallerin incelenmesi ve değerlendirilmesi sürecinde gerçekleşen bir dizi işlemdir (Bowen, 2009). Dokümanlar analiz edilirken araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin incelenir (Yıldırım, Şimşek, 2018). Bu bağlamda mevcut uygulamalar taranarak eğitim öğretimde kullanılabilecek yapay zekâ araçları saptanmıştır. Bu araçların öne çıkan yönleri ve sınırlılıkları göz önünde bulundurularak 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda bulunan ve örnek olarak seçilen bazı kazanımlarla eşleştirilmiştir.

Veri Toplama Aracı

İnternet üzerinden arama motorları ve akademik uzantılarında yapılan taramalarda "Eğitimde en sık kullanılan yapay zekâ araçları nelerdir?" sorusu sorularak araçlar elde edilmiştir. Elde edilen araçların yapısına göre 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlardan örnekler seçilmiştir.

Verilerin Analizi

Veriler analiz edilirken betimsel analiz yöntemine başvurulmuştur. Bu yaklaşıma göre elde edilen

veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulur (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Burada farklı özellikleri yönüyle betimlenen yapay zekâ araçlarının özellikleri betimlenerek uygun kazanımlarla eşleştirilmiştir.

Güvenirlilik ve Geçerlik

Elde edilen araçların Türkçe dersinde kullanılabilirliğini belirlemek için her sınıf seviyesinde derse giren üç Türkçe öğretmeninden görüş alınmıştır. Yapay zekâ araçlarının belirlendiği aşamada, kazanımlardan uygun olanlarının seçilmesi aşamasında ve araçla uygulama yapıldıktan sonra olmak üzere her aşamada uzman görüşü alınarak değerlendirilmiştir. Aynı zamanda teyit edilebilirlik ilkesi gereğince uygulamalarla ilgili linklere bulgular kısmında yer verilmiştir.

BULGU VE YORUMLAR

Bu bölümde çalışmanın bulgularına yer verilmektedir.

“Eğitimde en sık kullanılan yapay zekâ araçları nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular

Arama motorunda ve akademik uzantısında ayrı ayrı “Eğitimde kullanılan yapay zekâ araçları” şeklinde tarama yapıldığında kullanım açısından en çok öne çıkan yapay zekâ araçları şu şekildedir:

Tablo 1

Eğitimde Sıklıkla Kullanılan Yapay Zekâ Araçları

Yapay Zekâ Araçları	Bağlantı	Özellikler
Suno. ai	https://suno.com/	Müzik ve ses parçalarını tasarlamak, birleştirmek.
Hotpot. ai	https://hotpot.ai/	Profesyonel yaşamda grafik, şablon, görüntüler, fotoğraf düzenleme vb.
Ready Player me	https://readyplayer.me/tr	Hareketli görüntüler, oyun tasarım aracı
TomeApp	https://tome.app/	Sunum oluşturma aracı
Deep Fake	https://deepfakesweb.com/	Yapay zekâdan yararlanarak hiç bulamadığı bir video veya fotoğraf eklemeydir. (Hukukî sorunlara açık bir uygulamadır.)
Dall- E	https://openai.com/dall-e-2	Resim görsel çizim aracı
Gamma.App	https://gamma.app/?lng=en	Canlı sunum yapma ve web sayfası oluşturma aracı.
Fliki	https://fliki.ai/	Video uygulaması çözünürlüğü çok iyi alt yazı ve sunulan kalıbın sesini beğenmezsen farklı bir uygulama ile değiştirebilme seçeneği sunuyor.
Lexica	https://lexica.art/	Kaliteli 3D görsel oluşturma araçları
Quick Draw	https://quickdraw.withgoogle.com/	Dil öğretiminde özellikle dersi sevmeye ve hızlı bulunuşluk oluşturmada kullanılabilen bir uygulama
Cleanup Pictures	https://cleanup.pictures/	Yapay zekâ kullanarak photoshop yapan bir program
Leonarda Ai	https://leonardo.ai/	İstenilen ve istenilmeyen nesnelerin yazılarak karşılığında görsel üretmesini bekleyen yapay zekâ destekli bir programdır.

Tablo 1'e bakıldığında eğitimde kullanılan yapay zekâ araçlarının tek seferde birden fazla duyu organına hitap etme durumunu destekleyecek, öğrenme içeriklerini çeşitlendirecek ve boyutlan-

dırarak web 2.0 araçlarına sahip olan herkesin kullanabileceği araçlar olduğu görülmektedir.

“Eğitimde kullanılan yapay zekâ araçlarından Türkçe dersi kazanımlarına uygun araçlar nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular:

Tablo 2

Türkçe Eğitimi İçin Çalışmada Kullanılmak Üzere Seçilen Araçlar

Yapay Zekâ Aracı	Avantajları ve Sınırlılıkları
Gamma App	Canlı sunum yapma ve web sayfası oluşturma aracı. İstenilen her konuda çok sayfada sunum hazırlayabiliyor ve detaylı bilgiler kullanıyor bunun yanında görseller ve arka planı da kendisi hazır olarak sunuyor. Ancak sunum yapma limiti var bu limiti artırmak için arkadaş davet etme vb. gibi durumlar istiyor.
Fliki	Video uygulaması çözünürlüğü kaliteli içerikler oluşturmaya uygun olmakla birlikte alt yazı ve sunulan kalıbın sesini değiştirme seçenekleri sunar. Ancak bir kullanım limiti var ve video araştırma yaparken kullanılan ses bazı Türkçe kelimeleri istenilen şekilde çıkaramayabiliyor; bunun için ekstra bir uygulamaya ihtiyaç duyuluyor.
Lexica	Kaliteli 3D görsel oluşturma araçları telif sorunu yok Google gibi bir görünüm olduğu için çok pratik ve kullanışlı sunduğu görsellerde öğrencilerin dikkatini çekiyor. Ancak istenilen görselin oluşması için çok detaylı İngilizce kelime araması yapmak gerekiyor örneğin İstanbul yerine İstanbul, sahil, balıkçılar, tekne deniz olsun, kara olmasın gibi kelimelerin detaylı İngilizce karşılığının yazılması gerekmektedir.
Quick Draw	Dil öğretiminde özellikle dersi sevmeye ve hazır bulunmuşluk oluşturmada kullanılabilen bir uygulama. Hem çizim yeteneğini hem kelime telaffuzunu hem de düzeltme yaptığı için doğru yanıtlarla kazanma azmini tetiklediği söylenebilir. Ancak öğrencinin öğrenme sürecini gerçekleştirdiği noktada etkinlik yapma imkânı sınırlı kalabiliyor. Giriş etkinlikleri için daha uygun.
Celanup Pictures	Yapay zekâ kullanarak photoshop yapan bir program. Çözünürlüğü yüksek olması en büyük avantajlarından bir tanesi çok kısa sürede görselde bulunan istenmeyen nesnelere kaldırabiliyor özellikle projelerde marka ve amblemin silinerek görüntülerin manipüle edilmesinde kullanılabilir. Görselde bulunan istenmeyen nesneyi kaldırdıktan sonra elimizdeki mevcut görselin kalitesi az da olsa düşmektedir.
Leonarda A	İstenilen ve istenilmeyen nesnelere yazılarak karşılığında görsel üretmesini bekleyen yapay zekâ destekli bir programdır. Karakter ve avatar oluşturmada oldukça başarılı Dezavantajı: programın arayüzü çok kapsamlı olduğundan öğrenciye karışık gelebilir daha çok gönüllü ve istekli öğrencilerle birlikte çalışma yapmaya elverişlidir görselin istenilen kalitede olması için istenmeyen her kelimenin tek tek yazılması şartı vardır.

Tablo 2’de Türkçe eğitiminde kullanılması uygun yapay zekâ araçları; bunların avantaj ve sınırlılıkları görülmektedir. Dersin her aşamasından içerikleri zenginleştirecek, öğrencinin dikkatini çekecek, öğrenciyi içerik üretim ve tüketim safhasında işe koşabilecek, öğretmenin ilgili dersin kazanımları doğrultusunda ekonomik bir şekilde kullanabileceği araçlar seçilmiştir. Aynı zamanda

Türkçe dersi metinle öğrenmeyi temel alır. Günümüzün çok katmanlı metinlerinin kolaylıkla oluşturulmasına yardımcı olabilecek araçlar seçilmiştir.

“Türkçe dersi kazanımlarına uygun olarak düşünülen araçlar hangi kazanımlarla ve nasıl kullanılabilir?” sorusuna ilişkin bulgular

Tablo 3

Yapay Zekâ Araçları ve İlgili Kazanımlar

Yapay Zekâ Aracı	Kazanım Örnekleri
Gamma App	Metin türlerini ayırt eder.
Fliki	Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar. Anlatımı desteklemek için grafik ve tablo kullanır.
Lexica	Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.
Quick Draw	Bağlamdan hareketle bilmediği sözcük ve sözcük gruplarının anlamını tahmin eder.
Cleanup Pictures	Medya metinlerini değerlendirir. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular. Projelerde kullanılan tüm görsellerin düzenlenmesi
Leonarda Ai	Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler. Metin içi ve metin dışı anlam kurar.

Tablo 3'te dersin kazanımları için kullanılan araçlara yer verilmiştir. Hedef kazanımı en iyi şekilde ve ekonomiklik ilkesi çerçevesinde yansıtabilecek, öğrencilerin dikkatini çekecek, dersi eğlenceli hâle getirecek, öğrencide hem zevk hem de merak uyandıracak şekilde dersin tasarlanabileceği araçlarla çalışılmaya özen gösterilmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan taramalar neticesinde sırasıyla “Quick Draw, Cleanup Pictures, Lexica, Gamma.App, Fliki” araçlarının “sözcükte anlam, görsel okuma ve yazma, grafik ve çizelgeyle çok katmanlı metin oluşturma, metin türleri, Türkçenin zenginlikleri” konularını ifade etmede kullanılabileceği saptanmış ve bu doğrultuda içerikler üretilmiştir.

Oluşturulan yapay zekâ içerikleri ile dersin kazanımına yönelik aynı zamanda dijital okuryazarlık, görsel okuryazarlık, bilgi okuryazarlığı gibi yeni okuryazarlara dâhil becerilerini geliştirebilecekleri dersler tasarlanmıştır. Böylece öğrencilerin ilgisini çeken, eğlenerek öğrenmelerini sağlayan aynı zamanda yaparak yaşayarak öğrendikleri, ekonomik ve birden fazla duyu organını işe koşmalarına uygun bir ortam sağlanmıştır. Bu içeriklerin de kullanıldığı örnek dersler sonucunda gözlemlenen durumda öğrencilerin Türkçe dersine yaklaşımları, tutum ve motivasyonları olumlu anlamda değişmiştir. İçeriklerin yalnızca derste etkinlikle sınırlı olmaması, akran öğretime ve bireysel öğrenmelere de açık yapısı konunun avantajlarıdır.

Günümüzde öğrenciler teknolojiyi son derece iyi kullanan ve dijital araçlarla yaptıkları aktivitelerden zevk alan bireylerdir. Bu yüzden derste dijital araçların kullanımına yer verilerek öğrencilerin öğretimde aktif hâle gelmesi sağlanmalıdır.

Yapay zekâ gibi öğrenmelerin hem şeklini değiştiren hem de bilgileri düzenlemeyi, analiz etmeyi, paylaşmayı son derece kolay hâle getiren teknolojilerin benimsenmesi, öğrencilerin sınıfa ve ders-

lere bakış açısında büyük farklılık oluşturacaktır.

Geleneksel öğretim materyallerinin tek başına kullanılması gibi dijital araç ve uygulamaların da tek başına kullanılması yeterli değildir. Geleneksel araçlarla dijital araçların kazanımlara uygun olarak bütünleştirilmesi öğretim faaliyetlerini pek çok açıdan kolaylaştıracak ve öğrenci için geleneksel bakış açısıyla yeni olanı bütünleştirmek açısından örnek teşkil edecektir.

Türkçe dersiyle anlama ve anlatma becerileri gelişirken yapay zekâyı kullanarak yeni nesil metinler olarak adlandırılan metinlere uygun üretim ve tüketim yapma olanağı, öğrencilere ders esnasında kazandırılmış olur.

KAYNAKÇA

Coşkun, F., Gülleroğlu, H. D. (2021). Yapay zekânın tarih içindeki gelişimi ve eğitimde kullanılması. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 54(3), 947-966.

Dönmez, A. (2001). Bilgisayarıcı matematikçiler. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 2(2), 29-38.

Erdem, S. (2024). Tasarımda dijitalleşen dönemin animasyon sinemasına etkisi. *The Turkish Online Journal of Design Art and Communication*, 14 (2), 507-518.

McCarthy, J. (2007). What is artificial intelligence?. Erişim adresi (22 Nisan 2024): <https://cse.unl.edu/~choueiry/S09-476-876/Documents/whatisai.pdf>

Nabiyev, V. V. (2012). *Yapay zeka: insan-bilgisayar etkileşimi*. Seçkin Yayıncılık.

Şentürk, R., Zengin, F. (2016). *Dijital sinema kuramdan tekniğe*. İnsan Yayınları.

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

MEB. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*.

YAPAY ZEKÂ DESTEKLİ DİJİTAL HİKÂYE YAZMA ARAÇLARININ ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA BECERİSİNE YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİ



Şebnem GÜRLER, Tekirdağ/Çorlu Bilim ve Sanat Merkezi

ÖZET

Yazma becerisi dört temel dil becerisi arasında en zor kazanılanıdır. Bu becerinin gelişmesi için öğrencilerin kendine güvenmesi ve yazmaya ilgi duyması kritik unsurlardır. Günümüz öğrencileri artık doğal bir ilgi merkezi olarak dijital teknolojilerle büyümektedirler. Öğrencilerin ilgi alanlarına odaklanarak dil becerilerini geliştirmek de etkili bir yol olabilir. Yapay zekâ destekli dijital hikâye yazma araçları öğrencilere dil bilgisi, fikir, ilham, hikâye planı oluşturmada öneriler sunabilmekte; üretilenleri anlık geri bildirimlerle düzenleyebilmekte ve animasyona dönüştürebilmektedir. Böylece yazma süreci daha eğlenceli bir öğrenme zemininde gerçekleşmektedir. Bu olumlu özellikler yanında yapay zekâ destekli dijital hikâye yazma araçları; aşırı kullanma, öğrencinin kendi özgün duygu ve düşüncelerini sürece dâhil etmeyip hazır alıştırma, teknolojiye erişim sorunları gibi riskleri de beraberinde getirmektedir. Bu nedenle, yapay zekâ destekli dijital hikâye yazma araçlarının öğrencilerin gelişimini destekleyecek şekilde dengeli ve bilinçli kullanmak ve risklerden kaçınmak önemlidir. Bu çerçevede araştırmanın ana problem cümlesi “Yapay zekâ destekli dijital hikâye yazma araçlarının ortaokul öğrencilerinin yazma becerisine yönelik tutumlarına etki düzeyi nedir?” sorusudur. Araştırmanın çalışma grubu, 2023-2024 eğitim öğretim yılında ülkemizdeki bir devlet okulunda 5. sınıfta eğitim gören 33 öğrencidir. Araştırmada nicel araştırma yöntemi tek gruplu ön test-son test araştırma modeli, ölçme aracı olarak ise “Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde IBM SPSS 25.0 programından faydalanılmıştır. Ön test ve son test sonuçlarına ilişkin ortalama farklılıklar incelendiğinde öğrencilerin yazmaya yönelik ilgi, algı, katkı ve tutumları için son test sonuçları, ön test sonuçlarından daha yüksektir. Ortaokul öğrencilerinin yazmaya yönelik ilgi, algı, katkı ve tutumlarına ilişkin ön test ve son test sonuçlarının cinsiyete göre farklılıkları incelendiğinde hem kız hem erkek öğrencilerde son test sonuçları daha yüksek çıkmıştır. Bu bağlamda yapay zekâ destekli dijital hikâye yazma araçlarının öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede etkili bir uygulama olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe dersi, yazma becerisi, yapay zekâ destekli hikâye yazma araçları.

GİRİŞ

Yapay Zekâ ve Eğitim

McCarthy (2004) yapay zekâyı, “insan benzeri zeki makineler özellikle de zeki bilgisayar programları yapma bilimi ve mühendisliği” olarak ifade etmiştir. Yapay zekâ, insan öğrenmeleri gibi, hedeflenen amaca uygun kararlar alabilen algoritmalarla oluşturulmuştur. Algoritmalar, büyük veri kümelerini işleyerek örüntüleri algılar ve bu bilgileri kullanarak kararlar verebilir, bilgiyi yapılandırabilir. İnsanlar için zaman alıcı veya zorlu olabilecek büyük veri setlerinin yapay zekâ ile işlenebilmesi sayesinde yapay zekâ teknolojisi sağlık, sanayi, güvenlik, teknoloji, bankacılık, otomasyon gibi birçok alanda büyük gelişmelerin ortaya çıkmasında itici bir güç olmuştur. Sürekli gelişmekte olan yapay zekâ teknolojilerinin gelecekte daha da önem kazanması ve hayatımızın önemli bir

parçası hâline gelmesi beklenmektedir.

Eğitim ve dolayısıyla eğitimin ana öznesi olan öğrenciler de yapay zekâ teknolojisinin etki alanındadır. Günümüz öğrencileri artık doğal bir ilgi merkezi olarak dijital teknolojilerle büyümektedirler. Bu bağlamda eğitim öğretim süreçlerinin yeni teknolojilere uyum sağlaması önem taşımaktadır. Ayrıca günümüz öğrencilerinin, öğrenme süreçlerinde zenginleştirilmiş materyaller, dijital destekli ortamlar kullanılması gerektiği araştırmacılarca da ortaya konmuştur. Karabulut (2015), dijital yerliler olarak adlandırılan 21. yüzyıl çocuklarının sunuş yoluyla pasif öğrenmeler yerine görsel-işitsel içerikli aktif öğrenme ortamlarına yakın olduğunu söylemiştir.

Eğitimdeki yapay zekâ uygulamaları ve programları, eğitim süreçlerini daha etkileşimli, kişiselleştirilmiş ve verimli hâle getirmektedir. Yapay zekâ teknolojisi ile öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini analiz edip özel fırsatlar sunan özelleştirilmiş öğrenme, öğrencilerin öğrenme stilleri ve hızına göre ders planları ayarlayabilme, öğrenci takibi ve erken müdahale, artırılmış gerçeklik, çevrim içi eğitim, akıllı sınıflar, öğretmen asistanı, otomatik sınav değerlendirme, ses tanıma teknolojileri gibi uygulamalar ön plana çıkmıştır. Derslerde kullanılabilecek çok çeşitli yapay zekâ araçları mevcuttur. Örneğin "Duolingo" adlı yapay zekâ aracı yabancı dil öğreniminde ön plana çıkan araçlar arasındadır. Beden eğitimi dersinde sporcuların hareketlerini izleyip analiz etmek için "Kinovea" ve "Coach's Eye" araçları örnek verilebilir. Matematik dersinde problem çözme, grafik çizme, karmaşık kavramları açıklama ve görselleştirme için "Wolfram Alpha" aracı yardımcı bir uygulamadır. Fen bilgisi dersinde gerçek laboratuvar deneylerini simüle etme ve etkileşimli bir şekilde deney yapma imkânı sunan "Labster" gibi araçlar mevcuttur. Kısaca yapay zekâ destekli araçların geleneksel öğretim yöntemlerine yenilikçi bir boyut getirdiğini söyleyebiliriz.

Yapay zekâ teknolojisinin eğitimdeki etkileri konusunda etik endişeler de bulunmaktadır. Öğrencilerin gerçek bir öğretmenle etkileşiminin azalması sonucunda öğrencilerde motivasyon ve bağlılığını zedelenebilmesi; yapay zekânın hatalı değerlendirme yapma ihtimali, veri koruma ve özel hayatın gizliliği, teknoloji bağımlılığı, hizmete erişim eşitsizlikleri bunlara örnek verilebilir. Görülmektedir ki eğitimde yapay zekâ teknolojisi kullanımı hem büyük potansiyeller sunmakta hem de önemli sorumlulukları beraberinde getirmektedir. Yapay zekâ teknolojilerini verimli bir şekilde kullanmak insanların görevidir. Bu doğrultuda yapay zekâ teknolojisinin eğitimdeki kullanımı, dikkatli bir şekilde değerlendirilmeli, etik standartlara uygun olarak yönetilmeli ve herkesin eşit fırsatlara erişimini sağlayacak şekilde tasarlanmalıdır.

Ülkemizde yapay zekâ teknolojisi konusunda uluslararası alanda rekabet edebilir bir konuma gelmek için stratejik adımlar atmaktadır. Zawacki-Richter ve arkadaşlarının (2019), çalışmasına baktığımızda ülkemiz, yapay zekânın eğitimde kullanılmasına yönelik en çok yayın yapan dördüncü ülkedir. Cumhurbaşkanlığı bünyesinde hizmet veren Dijital Dönüşüm Ofisi koordinatörlüğünde yapay zekâyâ yönelik olarak Millî Eğitim Bakanlığı, YÖK, üniversiteler gibi eğitim alanlarında hizmet veren kurum/kuruluşlarda çeşitli projeler hazırlanarak bu projelerin hayata geçirilmesi için çalışmalar yapılmaktadır. Bu projeler dijital sınıflar, yaşam boyu öğrenme yaklaşımı, nitelikli insan kaynağına yönelik yetenek avcılığı ve yeni eğitim modelleri gibi alanları kapsamaktadır (Tamer ve Övgün, 2020). Millî Eğitim Bakanlığının 2023 Vizyon Belgesi içeriğinde de yapay zekâ disiplini için özel bir bölüm oluşturulmuş ve bilgi sistemlerinin geleceğinin yapay zekâ uygulamalarına dayanandırılması öngörülmüştür.

Yapay Zekâ Destekli Dijital Hikâye Yazma Araçları ve Türkçe Dersi

Dijital Öyküleme, temel olarak hikâye anlatımını bilgisayar teknolojileri ile birleştiren, resim, video, animasyon, ses, müzik, metin ve çoğu zaman öyküsel bir anlatıma sahip bir uygulama olarak tanımlanmaktadır (Yürük, 2015). Banaszewski (2002)'ye göre başlı başına yapılandırmacı bir sü-

reci kapsayan dijital öyküler; görsel, ses, müzik, video gibi modern araçlarla zevkli bir öğrenme öğretme ortamı oluşturabilen ve müfredata uygun şekilde kullanılabilme işleviyle de öğrencilere yüksek kaliteli bir öğrenme deneyimi yaşatan bir araçtır.

Yapay zekâ destekli dijital hikâye yazma araçları ise yazarlara hikâye oluşturma sürecinde yardımcı olan yazılımlardır. Genellikle, kullanıcılara hikâye temaları, karakterler ve olaylar gibi başlangıç noktaları sunan bir arayüz sağlarlar. Kullanıcılar, bu ön tanımlı öğeleri kullanarak kendi hikâyelerini oluşturabilir veya yapay zekânın ürettiği önerileri kullanabilir. Araç, hikâye yazımının farklı aşamalarında da destek sağlayabilir. Örneğin otomatik yazım denetimi ve biçimlendirme özellikleri, hikâye evreni, karakter gelişimi, olay çizgisi ve diyaloglar gibi unsurları otomatik olarak oluşturabilir veya yeniden düzenleyebilir (Alhussain ve Azmi, 2021).

Türkçe Dersi Öğretim Programı, eğitim sistemimizin temel amacının değerler ve yetkinliklerle bütünleşmiş, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmek olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'nde belirlenen sekiz yetkinlikten biri olan dijital yetkinliktir. Programda öğrencilerin; dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi, basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi öne çıkmaktadır. Gelişen dünya ile birlikte, eğitim ve teknolojinin bir arada kullanılması hedeflenmektedir (MEB, 2019). Bu bağlamda öğrencilerin dijital yetkinliklerinin desteklenmesi amacıyla teknolojik gelişmelerden biri olan yapay zekâ destekli dijital hikâye yazma araçlarından faydalanılabilir.

Ungan (2007)'a göre yazma uygulaması zorlu bir süreçtir. Çünkü yazmak, sadece kelimeleri bir araya getirerek cümleler oluşturmak değil, aynı zamanda okuma, düşünme ve düşünceleri doğru bir şekilde ifade etme becerilerini gerektirir. Öğrenciler genellikle yazmaya karşı çekimserdirler. Alanda karşılaşılan problem durumu somutlaştırmak gerekirse öğrencilere sorulan "Neden yazmıyorsun?" sorusuna cevap olarak genelde "Aklıma bir şey gelmiyor öğretmenim. Nasıl başlayacağım bulamadım öğretmenim." gibi cevaplarla karşılaşmaktadır.

Yazmaya başlamak birçok yazar için de sancılı bir aşamadır. 1954 Nobel Ödülü sahibi Amerikalı yazar Ernest Hemingway karşılaştığı en korkutucu şeyin boş bir kâğıt olduğunu; 1982 yılında Nobel Ödülü'nü alan Kolombiyalı yazar Gabriel Garcia Marquez ne zaman yazmaya otursa korkuyla dolduğunu söylemiştir. 1962 Nobel Ödülü sahibi Amerikalı John Steinbeck, "Her zaman ilk satırı doldurabilmekten korkmuşumdur." demiştir. Bilim kurgu yazarı Stephen King de "En korkunç an, başlamadan hemen önceki andır." diyerek aynı düşünceyi paylaşmaktadır (Url 1). Yapay zekâ destekli hikâye yazma araçları, başlangıç noktaları sunarak yazmayı kolaylaştırma, ifadeleri çeşitlendirme; dil bilgisi kuralları konusunda rehberlik etme; toplanan bilgileri organize edip açıklayıcı ve bilgilendirici yönergeler oluşturma; yazıların başlık cümlesi, geliştirme cümleleri, sonuç cümlesi olmak üzere yapısını anlama ve geri dönüt sunma özellikleriyle öğrencilerde yazmaya başlamada motivasyon artırıcı bir etki gösterebilir.

Kaynak taramasında Türkçe dersi, yazma becerisi alanında doğrudan yapay zekâ destekli dijital hikâye araçlarının kullanımıyla ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırma bu yönüyle özgündür. Zileli (2023) yapay zekâ ChatGPT ile Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine yaptığı çalışmada bu uygulamanın dil öğrenimi sürecini kolaylaştırdığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmamıza benzer bir çalışma olarak Özerbaş ve Öztürk (2017) tarafından yapılan çalışmada da Türkçe dersinde dijital hikâye kullanımının, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Bu araştırma, günümüzde teknolojinin eğitimdeki artan rolü doğrultusunda yapay zekâ teknolojisinin öğrencilerin yazma tutumlarına etkisini ortaya koyma bakımından önemlidir. Araştırmanın

ana problem cümlesi “Yapay zekâ destekli dijital hikâye yazma araçlarının ortaokul öğrencilerinin yazma becerisine yönelik tutumlarına etki düzeyi nedir?” sorusudur. Araştırmada genel amaca bağlı olarak şu alt problemlere cevap aranmıştır:

- 5. sınıf düzeyinde yapay zekâ destekli dijital hikâye yazma araçlarının örneklem grup üzerinde yazmaya yönelik ilgi, algı, katkı ve tutum ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 5. sınıf düzeyinde yapay zekâ destekli dijital hikâye yazma araçlarının örneklem grup üzerinde yazmaya yönelik ilgi, algı, katkı ve tutum ön test puanları ile son test puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tek gruplu ön test-son test yarı deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Nicel araştırma yöntemi; gözlem ve ölçmelerin tekrarlanabildiği ve objektif yapıldığı, nicel, sayısal araştırma yöntemidir. Bu model kolay durum örnekleme yoluyla tek bir gruba uygulanır. Aynı deneklere aynı ölçme aracı uygulanır (Karasar, 1991).

Çalışma Grubu ve Ders Tasarımı Uygulama Araçları

Araştırmanın evreni ülkemizdeki tüm 5. sınıf öğrencileridir. Araştırmanın örneklem grubuna ise 2023–2024 eğitim öğretim yılında ülkemizdeki bir devlet ortaokuluna kayıtlı 14 erkek, 19 kız olmak üzere toplam 33 beşinci sınıf öğrencisi, kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile alınmıştır. Örneklem grubu öğrencileriyle 06.11.2023–29.12.2023 tarihlerinde 8 hafta boyunca, haftada 2 saat olmak üzere toplam 16 saat, belirlenen program doğrultusunda okulun bilgisayar sınıfında yapay zekâ destekli dijital hikâye yazma uygulaması yapılmıştır.

Ders tasarımında; yapay zekâ destekli, komut dosyası tabanlı içerik üreten, içerikleri videoya dönüştüren kullanımı ücretsiz, abonelik gerektirmeyen çevrim içi materyaller TinyWow ve Fliki kullanılmıştır. Öğrenciler bu programları kullanarak kendi hikâyelerini yazmış ve animasyona çevirmişlerdir.

Ölçüm Aracı ve Veri Analizi

Araştırmada Can ve Ünal (2017) tarafından geliştirilen ortaokul öğrencilerine yönelik yazma tutum ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 23 maddeden oluşan 5’li Likert tipi bir ölçektir. İlgi, algı ve katkı olmak üzere 3 alt bölümden oluşmaktadır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde IBM SPSS 25.0 programı kullanılmıştır.

BULGU VE YORUMLAR

Tablo 1

Ortaokul Öğrencilerinin Yazmaya Yönelik Tutumlarının Ön Test ve Son Test Arasındaki Farklılıkların İncelenmesine Yönelik Bağımlı Örneklem T-Testi Sonuçları

	Test	Ort.	N	SS	t	p
İlgi	Ön Test	3,3606	33	,95686	-6,599	,000
	Son Test	4,0818	33	,54512		
Algı	Ön Test	3,9496	33	,67735	-4,796	,000
	Son Test	4,4646	33	,44635		

Katkı	Ön Test	3,8443	33	,75680	-5,189	,000
	Son Test	4,4286	33	,47101		
Tutum (Genel)	Ön Test	3,6640	33	,74963	-5,566	,000
	Son Test	4,2095	33	,41211		

Ortaokul öğrencilerinin yazmaya yönelik ilgi, algı, katkı ve tutumlarının ön test ve son test sonuçlarına ilişkin farklılıkların incelenmesine yönelik yapılan bağımlı örneklem t-testi sonuçlarına göre “İlgi, Algı, Katkı, Tutum” değişkenlerinin ön test ve son test sonuçları arasındaki farklılıklar için elde edilen olasılık (p) değerleri 0,05’in altındadır. Bu durum değişkenlerin ön test ve son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir. Ortaokul öğrencilerinin yazmaya yönelik ilgi, algı, katkı ve tutumlarının ön test ve son test sonuçlarına ilişkin ortalama farklılıkları incelendiğinde öğrencilerin yazmaya yönelik ilgi, algı, katkı ve tutumları için son test sonuçları ön test sonuçlarından daha yüksektir.

Tablo 2

Ortaokul Öğrencilerinin Yazmaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Ön Test Sonuçlarının Cinsiyete Göre Farklılıklarının İncelenmesine Yönelik Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Cinsiyet	N	Ort.	SS	t	p
İlgi Ön Test	Kız	19	3,5421	0,99125	1,282	,209
	Erkek	14	3,1143	0,88305		
Algı Ön Test	Kız	19	4,2105	0,55512	2,851	,008
	Erkek	14	3,5955	0,6842		
Katkı Ön Test	Kız	19	4,0827	0,72737	2,236	,033
	Erkek	14	3,5207	0,69388		
Tutum Ön Test (Genel)	Kız	19	3,8902	0,69917	2,127	,041
	Erkek	14	3,3571	0,72817		

Ortaokul öğrencilerinin yazmaya yönelik ilgi, algı, katkı ve tutumlarına ilişkin ön test sonuçlarının yaşa göre farklılıklarının incelenmesine yönelik yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre “İlgi” değişkeni için hesaplanan olasılık (p) değeri 0,05 anlamlılık düzeyinin üzerindedir. Bu durum öğrencilerinin yazmaya yönelik ilgilerine ilişkin ön test sonuçlarının cinsiyete göre değişiklik göstermediği, gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı anlamına gelmektedir. “Algı, Katkı, Tutum” değişkenleri için hesaplanan olasılık (p) değerleri 0,05 anlamlılık düzeyinin altındadır. Bu durum ortaokul öğrencilerinin yazmaya yönelik algı, katkı ve tutumlarına ilişkin ön test sonuçlarının cinsiyete göre değişiklik gösterdiği, gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu anlamına gelmektedir. Kız öğrencilerin yazmaya yönelik algı, katkı ve tutumları erkek öğrencilerden daha yüksektir.

Tablo 3

Ortaokul Öğrencilerinin Yazmaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Son Test Sonuçlarının Cinsiyete Göre Farklılıklarının İncelenmesine Yönelik Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Cinsiyet	N	Ort.	SS	t	p
İlgi Son Test	Kız	19	4,200	0,55877	1,477	,150
	Erkek	14	3,9214	0,50104		
Algı Son Test	Kız	19	4,500	0,44096	,524	,604
	Erkek	14	4,4167	0,4657		
Katkı Son Test	Kız	19	4,5263	0,48807	1,409	,169
	Erkek	14	4,2960	0,42822		
Tutum Son Test (Genel)	Kız	19	4,3089	0,41372	1,658	,107
	Erkek	14	4,0745	0,38339		

Ortaokul öğrencilerinin yazmaya yönelik ilgi, algı, katkı ve tutumlarına ilişkin son test sonuçlarının cinsiyete göre farklılıklarının incelenmesine yönelik yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre "İlgi, Algı, Katkı, Tutum" değişkenleri için hesaplanan olasılık (p) değerleri 0,05 anlamlılık düzeyinin üzerindedir. Bu durum ortaokul öğrencilerinin yazmaya yönelik ilgi, algı, katkı ve tutumlarına ilişkin son test sonuçlarının cinsiyete göre değişiklik göstermediği, gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı anlamına gelmektedir.

Tablo 4

Kız Öğrencilerin Yazmaya Yönelik Tutumlarının Ön Test ve Son Test Arasındaki Farklılıkların İncelenmesine Yönelik Bağımlı Örneklem T-Testi Sonuçları

	Test	Ort.	N	SS	t	p
İlgi	Ön Test	3,5421	19	,99125	-4,394	,000
	Son Test	4,2000	19	,55877		
Algı	Ön Test	4,2105	19	,55512	-2,218	,040
	Son Test	4,5000	19	,44096		
Katkı	Ön Test	4,0827	19	,72737	-3,232	,005
	Son Test	4,5263	19	,48807		
Tutum (Genel)	Ön Test	3,8902	19	,69917	-3,637	,002
	Son Test	4,3089	19	,41372		

Kız öğrencilerin yazmaya yönelik ilgi, algı, katkı ve tutumlarının ön test ve son test sonuçlarına ilişkin farklılıkların incelenmesine yönelik yapılan bağımlı örneklem t-testi sonuçlarına göre ön test ve son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir (p değerleri 0,05'in altında olduğundan). Kız öğrencilerin yazmaya yönelik ilgi, algı, katkı ve tutumları için son test sonuçları ön test sonuçlarından daha yüksektir.

Tablo 5

Erkek Öğrencilerin Yazmaya Yönelik Tutumlarının Ön Test ve Son Test Arasındaki Farklılıkların İncelenmesine Yönelik Bağımlı Örneklem T-Testi Sonuçları

	Test	Ort.	N	SS	t	p
İlgi	Ön Test	3,1143	14	,88305	-4,986	,000
	Son Test	3,9214	14	,50104		
Algı	Ön Test	3,5955	14	,68420	-5,489	,000
	Son Test	4,4167	14	,46570		
Katkı	Ön Test	3,5207	14	,69388	-4,250	,001
	Son Test	4,2960	14	,42822		
Tutum (Genel)	Ön Test	3,3571	14	,72817	-4,378	,001
	Son Test	4,0745	14	,38339		

Erkek öğrencilerin yazmaya yönelik ilgi, algı, katkı ve tutumlarının ön test ve son test sonuçlarına ilişkin farklılıkların incelenmesine yönelik yapılan bağımlı örneklem t-testi sonuçlarına göre ön test ve son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir (p değerleri 0,05'in altında olduğundan). Erkek öğrencilerin yazmaya yönelik ilgi, algı, katkı ve tutumları için son test sonuçları ön test sonuçlarından daha yüksektir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın birinci alt problemi çerçevesinde ortaokul öğrencilerinin yazmaya yönelik ilgi, algı, katkı ve tutumlarının ön test ve son test sonuçları incelendiğinde hem kız hem erkek öğrencilerde son test sonuçları, ön test sonuçlarından daha yüksektir. Bu bağlamda yapay zekâ destekli dijital hikâye yazma araçlarının öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede etkili bir uygulama olduğu ifade edilebilir.

Özerbaş ve Öztürk (2017) tarafından yapılan benzer bir araştırmanın sonuçlarıyla karşılaştırma yapıldığında paralel sonuçlar elde edildiği görülmüştür. Bu araştırmanın sonucunda da dijital hikâye kullanımının öğrencilerin ilgilerini toplayıp, onları derse adapte ederek dersi daha eğlenceli hâle getirdiği düşünülebilir, denmiştir. Aynı şekilde Zileli (2023) de yapay zekâ destekli hikâye yazma araçlarından ChatGPT'nin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek isteyen bireylerin dil öğrenimi sürecini kolaylaştırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemi çerçevesinde ön test uygulamasında cinsiyet değişkenine göre farklılıklara baktığımızda yazmaya yönelik ilgi bakımından kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Ancak kız öğrencilerin yazmaya yönelik algı, katkı ve tutum düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu genel olarak literatürde sıkça gözlemlenen tartışmalı bir durumdur. Alanda yazma becerisi üzerine yapılan birçok çalışmada kızların lehine anlamlı sonuca ulaşılmıştır (Başkan, 2019; Anılan, Kaynaş, 2015). Bu bağlamda Ağın Haykır (2012) kızların dil gelişimlerini erkeklerden daha önce tamamlandığını ayrıca dil becerilerinin birbiri ile olan ilişkilerinden hareketle kızların anlama ve anlatma becerilerinde erkeklerden daha başarılı olmalarının öngörüldüğünü ifade etmiştir. Alandaki bazı çalışmalarda ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Çelik (2012) tarafından yapılan çalışmada kızlar ile erkekler arasında yazılı anlatım becerisi bakımından anlamlı bir fark yoktur.

Son test sonuçlarında cinsiyete göre farklılıklara baktığımızda hem kız hem erkek öğrencilerin

yazmaya yönelik ilgi, algı, katkı ve tutum düzeyinde ön teste göre anlamlı farklılık olmuş, son test sonuçları daha yüksek çıkmıştır. Bu sonuca göre yapay zekâ destekli dijital hikâye yazma aracı cinsiyet fark etmeksizin öğrencilerde yazmaya yönelik olumlu bir etki göstermiştir, denilebilir. Yapay zekâ destekli dijital hikâye yazma araçlarının yazılan metinleri animasyonlara dönüştürmesi, yazma sürecine görsel bir boyut katarak ve ilgi çekiciliği artırmaktadır. Yazmaya başlamak, birçok öğrenci için zor bir adım olabilir. Ancak yapay zekâ destekli dijital hikâye yazma araçları, öğrencilere başlangıç noktaları, taslak plan sunarak ilk adımı atmalarını kolaylaştırabilir. Bu sebeple araştırma sonuçları, yapay zekâ destekli dijital hikâye yazma araçları lehine çıkmış olduğu ifade edilebilir.

Yazma becerisi insanlığın geçmişini kaydetme, kültürleri paylaşma konusunda kritik bir rol oynamıştır. Bu beceri, bireyin dünyayı anlama, ifade etme ve etkileme yeteneğini güçlendirmeye devam etmektedir. Teknolojinin geldiği son noktada yapay zekâ destekli yazma araçları öğrencilerin yazma süreçlerini destekleyici ve geliştirici şekilde eğitim sistemimizle bütünleştirilebilir. Bu araçlarla blog, web sitesi kurma, dijital dergi vb. etkinlikler de öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede çeşitlilik sağlayacaktır. Öğrencilere daha iyi rehberlik edilmesine ve yazma becerilerinin daha etkili bir şekilde geliştirilmesine katkı sağlamak için öğretmenlere ve ebeveynlere, yapay zekâ destekli dijital hikâye yazma araçlarıyla ilgili eğitim verilebilir. Araştırmacılar, yapay zekâ destekli dijital hikâye yazma araçlarının farklı yaş gruplarındaki etkisini gözlemlemek adına benzer çalışmalar yapabilir. Gelecekteki araştırmaların daha derin ve kapsamlı olması için araştırmacılar nitel verilere de yer vererek çalışmalar yapabilir.

KAYNAKÇA

- Acemoglu, D., Restrepo, P (2020). Robots and jobs: Evidence from US labor markets. *NBER Working Paper*, 24285.
- Ağın Haykır, H. (2012). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ile yazılı anlatım becerisi arasındaki ilişki*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ahi Evran Üniversitesi.
- Alhussain, A. I., Azmi, A. M. (2021). Automatic story generation: a survey of approaches. *ACM Computing Surveys (CSUR)*, 54(5), 1-38.
- Anılan, H., ve Kaynaş, E. (2015). Beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (26), 121-147.
- Banaszewski, T. (2002). Digital storytelling finds its place in the classroom. *Multimedia Schools*, 9(1), 32-35.
- Başkan, A. (2019). Yedinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 453-467.
- Can, E., Topçuoğlu Ünal, F. (2017). Ortaokul öğrencilerine yönelik yazma tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(3), 203-212.
- Çelik, M. E. (2012). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 32(32), 13-31.
- Karabulut, B. (2015). Bilgi toplumu çağında dijital yerliler, göçmenler ve melezler. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 21, 11- 23
- Karasar, N. (1991). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Sanem Matbaacılık San ve Tic. A.Ş.
- McCarthy, J. (2004). What is artificial intelligence? <http://www.formal.stanford.edu/jmc/whatisai/>.
- MEB. (2019). *2019 Türkçe öğretim programı*.

- Özerbaş, M. A., ve Öztürk, Y. (2017). Türkçe dersinde dijital hikâye kullanımının akademik başarı, motivasyon ve kalıcılık üzerinde etkisi. *Tübav Bilim Dergisi*, 10(2), 102-110.
- Tamer, H. Y., ve Övgün, B. (2020). Yapay zekâ bağlamında dijital dönüşüm ofisi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 75(2), 775-803.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 461-472. <https://yaratıcıyazarlık.net/bombos-bir-sayfayi-doldurma-cabasi/>
- Yürük, S. E. (2015). *Dijital öykülemeye dayalı değerler eğitiminin öğrencilerin değer kazanımı ve tutumlarına etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Zawacki-Richter, O., Marín, V.I., Bond, M. et al. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – Where are the educators?. *Int J Educ Technol High Educ*, 16, 39.
- Zileli, E. N. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde ChatGPT örneği. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 42-51.



Bu sayfa boş bırakılmıştır.

İNGİLİZCE DERSLERİNDE CHATGPT'NİN KULLANILMASINA İLİŞKİN ÖĞRENCİ TUTUMLARI: ÖRNEK BİR UYGULAMA



Şeyda BAŞ DOĞAN, Kocaeli/Kartepe Pirelli Anadolu Lisesi

ÖZET

İngilizce, küresel olarak önemli bir dildir ve farklı ana dillere sahip insanların ortak iletişim dili olarak kullanılmaktadır. British Council'in verilerine göre dünya çapında 2 milyardan fazla İngilizce konuşan bulunmakta ve bunların sadece 400 milyonunun ana dili İngilizcedir. Yabancı dil olarak İngilizce öğretiminin gelecekte daha da önem kazanacağı öngörülmektedir. Türkiye ve Çin gibi İngilizcenin yaygın olarak konuşulmadığı ülkelerde yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde çeşitli sorunlar yaşanmaktadır. Yapay zekânın İngilizce öğretiminde kullanımı sorunların çözümlerini kolaylaştırıp eğitim ve öğretim süreçlerini daha etkili hâle getirebilir. ChatGPT gibi araçlar; kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunarak öğrencilerin dil öğrenme motivasyonlarını artırabilir. Mevcut çalışma için çalışma grubu olarak 11. sınıf yabancı dil sınıfı öğrencileri belirlenmiş ve ders konusu olarak iklim değişikliği seçilmiştir. Örnek uygulamada katılımcı öğrenciler ChatGPT-3.5 kullanarak iklim değişikliği konusunda farklı perspektifler edinmiş ve çeşitli roller üstlenmişlerdir. Öğrencilere "komut mühendisliği" kavramı tanıtılarak etkili şekilde komut girmeleri öğretilmiş; ChatGPT ile diyalog kurarken yaratıcılıklarını ve İngilizce becerilerini geliştirmeleri hedeflenmiştir. Uygulamanın sonunda yapılan anketle öğrencilerin ChatGPT kullanmaya yönelik deneyimleri değerlendirilmiş ve yabancı dil eğitiminde yapay zekâ kullanımına yönelik olumlu tutumları olduğu ortaya çıkmıştır. Yapay zekâ uygulamalarının öğrencilerin bireysel öğrenme süreçlerini destekleyerek dil öğrenimini zenginleştirme ve öğretimi geliştirmekte önemli rol oynama potansiyelinin olduğu ve gelecek eğilimlerin de bu yönde olacağı öngörülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Yapay zekâ, yabancı dil öğretimi, ikinci dil öğretimi, rol oynama, komut mühendisliği.

GİRİŞ

İngilizcenin son 20 yıldır "lingua franca" olma ünvanı, en genel anlamda, farklı ana dile sahip insanların ortak iletişim dili olarak İngilizceyi kullanmasına gönderme yapmaktadır (Seidlhofer, 2005). British Council (2024) tarafından sağlanan verilere göre dünya çapında 2 milyardan fazla İngilizce konuşan vardır ve bunların sadece 400 milyonu ana dili İngilizce olanları kapsamaktadır; anlaşıldığı üzere İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesi küresel olarak önemlidir ve gelecekte İngilizceyi yabancı dil olarak konuşan kişilerin sayısının artacağına yönelik projeksiyon düşünüldüğünde yabancı dil öğretimin öneminin daha da artacağı anlaşılmaktadır. Dünyada 142 ülkede İngilizce zorunlu olarak ikinci dil veya yabancı dil olarak öğretilmektedir (Global English Education Policy, 2024). Bu noktada "ikinci dil" ve "yabancı dil" kavramları arasındaki farka odaklanmak faydalı olacaktır.

İngilizcenin "ikinci dil" olarak öğretilmesi, ülkenin ana dili ile aynı ve/veya daha önemli statüye sahip olarak ikinci dil olarak İngilizcenin öğretilmesi anlamına gelmekteyken İngilizcenin "yabancı dil" olarak öğretilmesi, İngilizcenin yaygın olarak konuşulmadığı ülkelerde İngilizce öğretilmesini ifade etmektedir (Stern, 1983). Anlaşıldığı üzere Türkiye'de İngilizce yabancı bir dil olarak öğretilmektedir; bu durum farklı öğrenme amacı, dil ortamına ve öğrenme yöntemlerine vurgu yaptığı

gibi eğitim politikaları açısından da farklı problemlere sebep olmaktadır.

Problem Durumu

İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği diğer ülkeler gibi Türkiye'de de İngilizce öğretimiyle ilgili problemler yaşanmaktadır. Sınıf dışında İngilizceye maruz kalamama, öğrenci motivasyonundaki düşüklük, kalabalık sınıf mevcutları ve değerlendirme ve geri bildirim yeterince yapılamaması bu problemlerin en önemlileri arasında değerlendirilebilir.

İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda, öğrenciler genellikle gündelik hayatlarında İngilizce pratik yapmak için fırsat bulamamaktadır, bu da dil edinme sürecini yavaşlatmaktadır. Nunan (2004) tarafından ifade edildiği üzere yabancı bir dilin edinimi için bu tür sınıflarda dilin otantik olarak kullanımını sağlayacak fırsatlar yaratmak önem taşımaktadır. Ancak sınıf içinde kontrol edilemeyen bazı faktörler ve müfredatı yetiştirmek gibi baskılar sebebiyle dil edinimi için otantik fırsatlar yaratmak her zaman mümkün olamayabilir. Bu da dil öğretimini zorlaştırmaktadır. Ayrıca ilk problemle de bağlantılı olan öğrenci motivasyonundaki düşüklük yabancı dil öğretimi zorlaştıran en önemli problemler arasında yer almaktadır. Öğrenciler, İngilizceyi günlük yaşamlarında kullanamadıkları için öğrencileri derslerde motive etmek zor olabilir. Araştırmacılar öğrenci motivasyonunun dinamiklerini araştırıp öğrenci motivasyonunu geliştirmek için kavramsal çerçeveler ve çözüm yolları sunsalar da (örn., Alshehri, Etherington, 2017; Dörnyei, Csizér, 2002) bu sorun özellikle İngilizcenin yabancı dil olarak kullandığı ülkelerdeki İngilizce derslerinde devam etmektedir.

Ülkemizde her ne kadar öğretmen başına düşen öğrenci sayısı- 11 öğrenci- ve derslik başına düşen öğrenci sayısı- 20 öğrenci - azalsa da (MEB, 2023), büyükşehirlerde kalabalık sınıflar İngilizce öğretiminde hâlâ sorun yaratmaktadır. Kalabalık sınıflarda öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel dil ihtiyaçlarını fark ederek öğretimi farklı öğrenme stillerine göre uyarlarken bir yandan da sınıf yönetimini sağlamaları zorlaşabilmektedir. Son olarak dil ediniminde öğrencilere anında geri bildirim sağlamak önem taşısa da özellikle kalabalık sınıflarda öğrencilere anında yapıcı geri bildirim sağlamak zorlayıcı olabilir (Lee, 2008), bu durum yabancı dil eğitimi olumsuz etkileyebilir.

Yabancı dil eğitiminde yaşanan bu problemlerle başa çıkmak için yapay zekâ teknolojisinin kullanılması faydalı olabilir. Popüler yapay zekâ teknolojilerinden biri olan GPT, dil öğretimi çeşitli açılardan destekleyerek yabancı dil sınıflarında karşılaşılan sorunlara yenilikçi çözümler sunabilir. OpenAI, GPT (Generative Pretrained Transformer) model serisini ilk olarak 2018 yılında tanıtmış, ilk model olan GPT-1'den sonra sırasıyla GPT-2 ve GPT-3 modellerini 2019 ve 2020 yıllarında yayımlamıştır (OpenAI, 2018). Ancak GPT'nin asıl tanınırlığı 2020'de dil modellemesi alanında çığır açan yetenekleriyle GPT-3'nin yayımlanmasıyla meydana gelmiş, GPT-3 hem araştırma topluluğu hem de genel kamuoyunda önemli bir ilgi görmeye başlamıştır (OpenAI, 2022). Daha sonrasında başka yapay zekâ programları da geliştirilmeye başlanmıştır. GPT-3 kısa sürede diğer alanlarda olduğu gibi eğitime de damgasını vurmuş, yapay zekânın eğitime nasıl entegre edileceği birçok araştırmanın konusu olmuştur (örneğin Farrokhnia, vd., 2023; Qasem, vd., 2023; Shoufan, 2023). İngilizce öğretiminde ChatGPT'nin kullanımı, yabancı dil derslerinde yaşanan sorunları çözmek için faydalı olabilir.

İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği ülkelerde ChatGPT; öğrencilerin sınıf ortamının ötesinde yabancı dille etkileşime girmesine olanak sağlayarak konuşma, okuma ve yazma pratiği yoluyla İngilizceye daha fazla maruz kalma sağlayabilir böylece öğrencilerin ders dışında da İngilizceye maruz kalmaları için olanak yaratabilir. Diğer yandan ChatGPT öğrencilere kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunarak dil öğrenimini daha ilgi çekici hâle getirerek öğrenci motivasyonunu artırabilir. İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği Çin'de Li ve diğerleri (2023) tarafından yapılan

ve ChatGPT'nin İngilizce derslerinde kullanılması deneyimini inceleyen araştırmada ChatGPT'nin İngilizce öğrenme deneyimlerini zenginleştirdiği ve adeta akran öğrenmesi sağlayarak dil öğreniminde öğrencilere bir referans noktası oluşturduğu ve tartışma platformu sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca Jauhiainen ve Guerra (2023) tarafından yapılan araştırmada ChatGPT'nin öğrenmeyi kişisel bir deneyim hâline dönüştürmesinin yabancı dil eğitiminin etkililiğini artırdığı vurgulanmıştır. Türkiye'de ise MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEĞİTEK) tarafından yapay zekânın eğitimde kullanılmasına dair "Eğitimde Kullanılan Yapay Zekâ Araçları: Öğretmen El Kitabı" yayımlanmıştır (MEB YEĞİTEK, 2024). Kılavuzda diğer branşların yanında yabancı dil eğitiminde kullanılabilecek yapay zekâ araçları ve yapay zekâ destekli dil öğrenme araçları yer almaktadır. Anlaşıldığı üzere yapay zekâ teknolojisi, Türk eğitim politikasında da önemsenen ve gündemde olan bir konudur.

Yabancı dil derslerini yapay zekâ ile desteklemenin İngilizce öğretimini geliştirme potansiyeli vardır. Konuyla ilgili literatürde araştırmalar varsa da araştırmaların çoğu öğretmenlerin ve üniversite öğrencilerin tutumlarını incelemiştir, K12 düzeyinde yapılan araştırma sayısı ise sınırlıdır. Akdeniz ve Özdiñ (2021) tarafından Türkiye'deki öğrencilerin yapay zekâ kullanımına yönelik yapılmış çalışmaların sistematik bir şekilde incelendiği araştırmanın içerik analizi sonuçlarına göre incelenen çalışmaların yaklaşık %17'sinin lise öğrencilerine yönelik olduğu tespit edilmiştir. Bu konuda literatürde bir boşluk olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle mevcut araştırmada lise öğrencilerinin İngilizce derslerinde ChatGPT kullanımı deneyimlerinin keşfedilmesi ve tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma amacı için İngilizce derslerinde kullanımıyla ilgili örnek bir uygulama oluşturulmuş ve uygulamanın sonunda öğrencilerin ChatGPT kullanımı deneyimlerinin keşfedilmesi için anket uygulanmış ve daha sonra bu anket analiz edilmiştir. Bu araştırmayla beraber Türkiye'de ChatGPT'nin İngilizce derslerinde kullanımı ile ilgili bir uygulama sunularak hem uygulayıcılara örnek bir ders planıyla katkı sağlanması hem de öğrencilerin İngilizce derslerinde ChatGPT kullanmaya yönelik tutumlarının keşfedilmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Bu başlıkta çalışma grubu, araştırma süreci ve veri toplama aracı ile veri analizi süreçleri açıklanacaktır.

Araştırma Deseni

Araştırma deseni olarak nitel araştırma yöntemi türlerinden betimsel tarama deseni sečilmiştir. Bu tür araştırmalar; bireylerin bir olay veya durum hakkındaki görüşleri, tutumları ve algılarının toplandığı, olayların veya durumların betimlenmeye çalışıldığı ve bir durum analizi yapılmaya çalışıldığı çalışmalardır (Ayton, 2023). Nitel betimsel çalışmalar; durumları açıklamaktan ziyade kim, ne, nerede ve nasıl sorularına cevap vererek durumları betimlemeyi hedeflemektedir. Bu araştırmada da öğrencilerin İngilizce derslerinde ChatGPT kullanılmasına ilişkin tutumlarının betimlenmesi hedeflenmiştir.

Araştırma Grubu

Araştırma grubu, olasılıksız örnekleme yöntemlerinden biri olan uygun örnekleme ile sečilmiştir. Uygun örnekleme yöntemi, katılımcı çeşitliliği veya kriterlerin önemi daha az olduğunda birincil verileri toplamak için uygun örnekleme yönteminin kullanılması zaman ve çaba konusunda tasarruf sağlamaktadır (Golzar, vd., 2022). Araştırma, bir Anadolu lisesinde yer alan 11. sınıf yabancı dil sınıfı öğrencileriyle yapılmıştır. Öncelikle öğrenciler ve öğrencilerin velilerine araştırma hakkında bilgi verilmiş, araştırmaya katılmanın gönüllülük esasına bağlı olduğu açıklanmıştır. 23 öğrenciden 10'u araştırmaya katılmaya gönüllü olduklarını ifade etmiştir. Velilerden izin belgesi alınmıştır.

Araştırma Süreci

Öğrencilerin İngilizce derslerinde ChatGPT kullanmalarına dair tutumlarının belirlenmesi için öğrencilerin aynı zamanda İngilizce öğretmenleri olan araştırmacı tarafından bir ders planı oluşturulmuştur. Ders planı ve uygulama süreci, öğrencilerin ChatGPT kullanmaya teşvik edecek şekilde planlanmasına dikkat edilmiştir. Bu plan uygulandıktan sonra öğrencilere derslerinde ChatGPT kullanmaları ile ilgili açık uçlu ve 5'li Likert tipi sorulardan oluşan anket uygulanmıştır.

Ders Planı ve Uygulama Süreci

Ders planında konu olarak Birleşmiş Milletler'in kalkınma hedeflerinden biri olan ve önemli bir küresel sorun olan iklim değişikliği seçilmiştir. Öğrencilerin iklim değişikliği konusuyla ilgili farkındalık kazanırken aynı zamanda yaratıcılıklarını kullanarak kendilerini ifade edebilmeleri ve yabancı dilde okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini koordineli şekilde kullanıp geliştirebilmeleri için rol oynama yöntemi seçilmiştir. Haftalık olarak yapılacak etkinliklere ve örnek komutlara Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1

Haftalık Ders Planı ve Örnek Komutlar

Hafta	Ders	Etkinlikler	ChatGPT'nin kullanımı	Örnek ChatGPT Komutları
1. Hafta	Ders 1: İklim Bilimine Giriş	- İklim değişikliği, küresel ısınma ve sera etkisi hakkında kısa bir sunum yapılacaktır.	- Öğretmen tarafından ChatGPT'e komut verilerek iklim değişikliği ile ilgili İngilizce bir şiir elde edilir. - Öğretmen warm-up olarak bu şiiri dahil ederek sunumun başında öğrencilerin beyin fırtınası yapmasını sağlar. - Öğrencilere ChatGPT kullanımı ile ilgili bir sunum yapılarak komut mühendisliği kavramı öğrencilere tanıtılır. ¹	Generate: Poetry as Application [Write a poem that includes reasons and effects of climate change on Earth in B1 level for EFL students]
1. Hafta	Ders 2: İklim Değişikliğinin Etkileri	- İklim değişikliğinin küresel ve yerel etkileri üzerine tartışma yapılacaktır. - "Rol Oynama" etkinliği için roller belirlenir ve öğrencilere istedikleri roller verilir.	- Öğrenciler iklim değişimi aktörleri ile ilgili ChatGPT ile diyaloga girer.	
2. Hafta	Ders 1: Rol Ataması ve İlk Araştırma	- Rol kartları dağıtılır ve her paydaşın perspektifinin önemini açıklanır. - Sınıf içi zaman, grupların rollerini araştırmaya başlamaları için, iklim değişikliğinin onları nasıl etkilediği ve savunabilecekleri potansiyel çözümler üzerine odaklanılır.	- Öğrencilere kendilerine atanan rollerin iklim değişikliğine üzerine olumlu veya olumsuz etkilerini ChatGPT ile diyaloga girerek sunar.	Generate: Role Play [Engage in an outgoing interview with me. You are a business leader from fossil fuel industry, and I am a fisherman affected by climate change. How would you justify yourself]
2. Hafta	Ders 2: Rollerle İlgili Araştırma Sunumları ve Tartışma Hazırlığı	- Gruplar, bulgularını kısa sunumlarla paylaşır, paydaşlarının iklim değişikliğine bakış açısını özetler. - Model Küresel İklim Zirvesine giriş yapılır, format ve beklentiler tartışılır.	- Öğrenciler diğer rollere sahip öğrencilerin fikirlerini nasıl çürütecekleri ile ilgili ChatGPT ile diyaloga girerek fikir edinir.	
3. Hafta	Ders 1: Küresel İklim Zirvesi 1. bölüm- Açılış Konuşmalarının Sunulması	- Öğrenciler açılış konuşmalarını yapar. - Öğrenciler ortak veya farklı hedef alanlarını belirleyerek müzakerelere başlar.	- Öğrencilere kendilerine atanan rollerle ilgili konuşma hazırlarken, kendilerine atanan rollere göre konuşmalarının üslubunu ChatGPT kullanarak düzenler.	Prompt Engineering: Tone [Rewrite the speech by the voice of an activist]
3. Hafta	Ders 2: Küresel İklim Zirvesi 1. bölüm- Final Müzakereleri ve Karar Taslağı Hazırlama	- Müzakere turlarına devam edilir. - Gruplar, kararlar ve işbirlikçi eylemler üzerinde anlaşmaya varmak için karar taslakları üzerinde çalışır.	- Öğrenciler deneyimlerini yazdıkları kompozisyonu yazarken, ChatGPT'yi kullanarak kullanacakları kelimelerin eş anlamlısını ve zıt anlamlısını elde eder.	
4. Hafta	Ders 1: Yansıma ve Tartışma	- Öğrenciler, Küresel İklim Zirvesi deneyimleri üzerine görüşlerini yazdıkları kompozisyonu sunar.	- Öğrenciler deneyimlerini yazdıkları kompozisyonu teslim etmeden önce, ChatGPT tarafından kompozisyonlarının gramer ve söz dizimsel açılardan kontrol edilmesini sağlar.	Writing: Grammar & Syntax Check [Proofread my essay and track changes]
4. Hafta	Ders 2: Sunum ve Anket	- Gönüllü öğrenciler iklim eylem projelerini sunar. - Öğrencilere, öğrenme aktiviteleri ve ChatGPT deneyimleri ile ilgili anket uygulanır.		

Etkinlikler

Öğrenme aktiviteleri 4 hafta ve 2 ders saatinden toplamda 8 ders saatinden oluşmaktadır. Öğrenme aktivitelerinin hedef kazanımı, öğrencilerin ChatGPT-3.5 yardımıyla iklim değişikliğinde etkili olan güçlü aktörleri tanımalarını ve onların perspektiflerini edinerek kendilerini ifade ederek kavramı çok yönlü anlamalarını sağlamak ve diğer yandan da diğer rollerdeki aktörlerle empati kurmalarını sağlayarak iklim değişikliği konusundaki farkındalıklarını geliştirmektir. Bu hedefe ulaşılması için rol oynama öğretim yöntemi seçilmiş ve Küresel İklim Değişikliği Zirvesi simülasyonunun düzenlenmesine karar verilmiştir. Rol oynama etkinliğinde öğrencilerin üstlenebilecekleri roller şunlardır: Farklı ülkelerin çevre ve iklimden sorumlu bakanları, çevre aktivistleri, fosil yakıt endüstrilerindeki liderler, iklim araştırmacıları, yerli toplulukların temsilcileri ve iklim değişikliğinden etkilenen çiftçiler veya balıkçılar.

Veri Toplama Aracı

Bir aylık uygulamadan sonra öğrencilerin ChatGPT kullanmaları ile ilgili deneyimlerinin anlaşılması ve tutumlarının keşfedilmesi için bir anket yapılmıştır. Anket 12 sorudan oluşmaktadır. 3 soru açık uçlu; kalan sorular 5'li Likert tipi olan anket soruları araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Anket Google Forms üzerinden yapılmıştır. Anket sorularından birkaç soru örneği Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2

Anketten Örnek Sorular

Soru Numarası	Soru	Cevap
2	ChatGPT'nin iklim değişikliği üzerindeki araştırmanızda kullanımını ne kadar kolay buldunuz?	(1) Çok zor (5) Çok kolay
4	ChatGPT'yi kullanmak, ders etkinliğine katılma motivasyonunu artırdı.	(1) Hiç artırmadı; (5) Önemli derecede artırdı
6.	ChatGPT'den faydalanarak yaptığım araştırmalarda edindiğim bilginin _____ olduğunu düşünüyorum.	(1) Çok yanıltıcı (5) Çok güvenilir
8.	İklim değişikliği hakkında öğrenmek için ChatGPT'yi kullanma deneyiminiz nasıldı? Lütfen olumlu veya olumsuz görüşlerinizi yazınız.	(Öğrencilerin görüşleri)

Veri Analizi

Açık uçlu sorulara verilen cevaplar tematik içerik analizi yoluyla kodlanmıştır ve açıklanmıştır. Likert tipi sorularına verilen cevaplar ise betimleyici istatistik yöntemiyle analiz edilerek sonuçlar grafik ve tablolar yoluyla sunulmuştur.

BULGU VE YORUMLAR

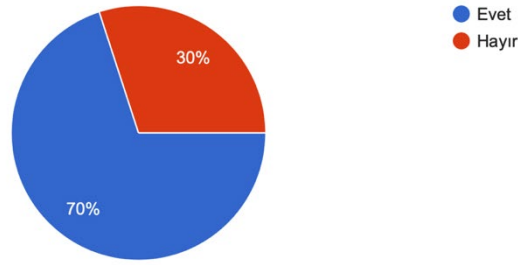
Bu bölümde betimsel istatistik ve tematik analiz yoluyla elde edilen sonuçlara ve sonuçlara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

Öğrencilere ilk soru olarak bu uygulamadan önce ChatGPT veya benzeri yapay zekâ araçlarını eğitim öğretim amaçlı kullanıp kullanmadıkları sorulmuştur ve Şekil 1’de görüleceği üzere katılımcı öğrencilerin çoğunun ChatGPT’yi daha önce kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Şekil 1

Öğrencilerin Yapay Zekâyı Kullanma Deneyimi

1. Bu uygulamadan önce, ChatGPT veya benzeri yapay zekâ araçlarını eğitim-öğretim amaçlı kullanmış mıydınız?
10 yanıt



Şekil 1’den anlaşıldığı gibi katılımcı öğrencilerin %70’i ChatGPT’yi ödev veya araştırmalarından daha önce kullanmıştır. Bu veri, yapay zekânın K-12 okullarındaki öğrenciler arasında yaygınlaştığını gösterebilir. Ancak öğrencilere yapay zekâ kullanarak veya kullandırmaya teşvik edilerek bir ders işlenip işlenmediği sorulduğunda öğrencilerin tümü böyle bir deneyime sahip olmadıklarını belirtmiştir.

Likert tipi sorulara verilen cevapların betimsel analiz sonuçları Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3

Betimsel İstatistiksel Analiz Sonuçları

	Ortalama	Medyan	Mod	Standart Sapma
Kullanım kolaylığı	3.80	4.00	4.00	0.60
Empati becerisi	3.80	4.00	4.00	0.87
Kullanma motivasyonu	4.20	4.00	4.00	0.75
Yaratıcılık becerisi	4.20	4.00	4.00	0.75
Bilginin doğruluğuna güven	3.70	4.00	4.00	0.46

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin etkinlikte ChatGPT’yi kullanmada ortalamanın üstü, olumlu bir tutuma sahip oldukları anlaşılabilir. İstatistiksel verilere bakıldığında “kullanma motivasyonu” ve “yaratıcılık becerisi” kategorilerinde ortalama değerlerin 4.20 olduğu gözlemlenmektedir. Mod ve medyan değerlerinin de 4.00 olmasından belli olduğu üzere öğrencilerin çoğu İngilizce derslerinde ChatGPT’yi bir araç olarak kullanmak konusunda yüksek bir motivasyona sahiptir ve ChatGPT’yi kullandıklarında yaratıcılık becerilerinin arttığı görülmektedir. Konuyla ilgili yapılan önceki araştırmalar incelediğinde ilgi çekici buldukları için öğrencilerin yapay zekâyı derslerinde

kullanmak için motive oldukları konusunda benzer sonuçlar ortaya çıkmaktadır (örn., Deveci Topal vd, 2021; Nghi, vd., 2019). Öğrencilerin derslerinde yapay zekâyı kullanmaya istekli oldukları anlaşılmaktadır.

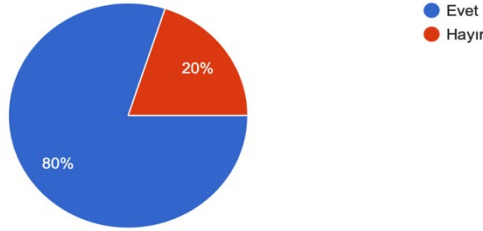
“Kullanım kolaylığı” ve “empati becerisi” kategorilerinde ortalama, medyan ve mod değerleri oldukça yüksektir, bu veriler öğrencilerin ChatGPT ile etkileşimi kolay bulduklarını ve bu araçla empati kurma yeteneklerini geliştirebildiklerinin bir göstergesi olabilir. Kullanım kolaylığının herhangi bir teknolojiyi kullanma niyeti üzerinde önemli etkiye sahip olduğu önceki çalışmalarda saptanmıştır (Oliveira, vd., 2016). Bununla bağlantılı olarak yapay zekânın kullanımının kolay olduğu görüşüne sahip olan öğrencilerin yapay zekâyı kullanmalarına yönelik kullanma niyetlerinin yüksek olacağına dair bir öngöründe bulunulabilir. Ancak “empati becerisi” kategorisinde standart sapmanın (0.87) diğerlerine göre biraz daha yüksek olması, öğrenciler arasında bu konuda farklı görüşlerin olduğunu göstermesi olabilir. Bu konunun daha fazla araştırılması gerektiği anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin ChatGPT’de elde ettikleri bilginin doğruluğunu kabul edip etmediklerine dair cevapları Şekil 2’de yer almaktadır.

Şekil 2

Öğrencilerin Elde Ettikleri Verinin Doğruluğunu Kontrol Edip Etmeme Durumu

6. ChatGPT’nden faydalandığımda elde ettiğim bilginin doğruluğunu kontrol ettim.
10 yanıt



Şekil 2 incelendiği üzere öğrencilerin çoğu ChatGPT’den elde ettikleri çıktının doğruluğunu kontrol ettiklerini belirtmiştir. Buna uyumlu olarak Tablo 1 incelendiğinde “çıktının doğruluğuna güven” kategorisinde ise ortalama değer 3.70 ile diğerlerine göre biraz daha düşüktür. Anlaşıldığı üzere katılımcı öğrenciler, yapay zekâdan elde ettikleri bilginin doğruluğu konusunda daha düşük bir güvene sahiptir. Yapay zekâ kullanımında bilginin doğruluğu konusu önemlidir ve bu konunun irdelenmesi değerlidir. Bu nedenle konu hakkında öğrencilerin açık uçlu sorulara verdiği yanıtların tematik analiz sonuçlarını Şekil 3’te örnek alıntılarla incelemek faydalı olacaktır.

Şekil 3

Tematik Analiz Sonuçları

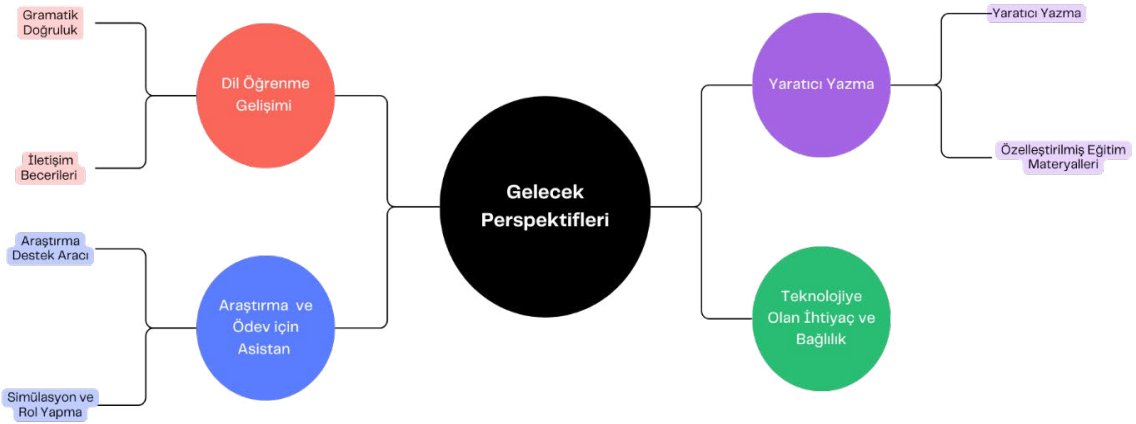
Çıktıyı Doğrulama İhtiyacı	"ChatGPT belirli bir yıldan önceki bilgileri bize vermiyor bu yüzden kontrol etmek gerekiyor."
	"ChatGPT gibi bilgilerin doğrudan kullanıcıya aktarıldığı uygulamalar bilgi kirliliğine yol açabilir. Ancak bu bilgileri kontrol etmek de yine bizim kontrolümüzde."
	"ChatGPT'nin veri datası güncel olmadığından kontrol etmeliyiz, bilgiler 2024 Mayıs ayına henüz ulaşmadı."
Yapay Zekâya Duyulan Güven	"ChatGPT ne diyorsa doğru kabul ettim."
	"Bilgileri kontrol etmedim çünkü ChatGPT çok güvenilir geliyor, bilimsel bir şey de olmadığı için araştırma gereği duymadım."
	"Her zaman geçerli bilgi elde edemeyiz."

Şekil 3'teki bilgilerden anlaşıldığı üzere katılımcı öğrencilerin bir kısmı yapay zekânın sınırlılıklarının farkında olduğu için elde ettiği çıktıyı kontrol etme gereği duyarken gerisi yapay zekâ tarafından verilen bilgilere yüksek düzeyde güven duyduğunu belirtip kontrol etme gereği duymadığını ifade etmiştir. Öğrenciler arasında bu tür bir görüş farklılığının varlığı, konunun daha derinlemesine araştırılmasını işaret etmektedir.

Son olarak katılımcı öğrencilerin gelecekte yapay zekânın eğitim ve öğretim süreçlerine olan etkileri ile ilgili tahmin ve düşünceleri Şekil 4'te incelenebilir.

Şekil 4

Tematik Analiz Sonuçları



Elde edilen temalardan ve alt temalardan anlaşılacağı üzere öğrenciler, eğitim ve öğretim hayatlarını çeşitli boyutlarda destekleyeceğini düşünerek gelecekte de yapay zekâyı kullanmayı planlamaktadır. ChatGPT dil öğrenme süreçlerinde öğrencilere büyük destek sağlayabilir. Öğrencilerin ChatGPT'yi farklı dillerde konuşma pratiği yapma, dil bilgisi alıştırmaları ve kelime haznesini genişletme gibi alanlarda kullanmayı planladıkları anlaşılmaktadır. Zileli (2023) yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde ChatGPT'nin kullanımını ele aldığı çalışmada ChatGPT'nin yazılan bir me-

tin hakkında geri bildirim alma gibi yöntemlerle yazma becerisi, diyalog kurma ve telaffuz gibi yöntemlerle konuşma becerisini geliştirmek için kullanışlı bir araç olduğunu belirtmiştir. Lin ve diğerleri (2018) tarafından yapılan araştırmada da yapay zekânın öğrenme verimliliğini artırmak için bir çözüm olarak kullanılabilmesi ve iletişim fırsatlarını artırarak konuşma becerilerini geliştirebileceği bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrenciler ChatGPT'yi araştırma yapma ve ödevlerini tamamlama süreçlerinde asistan olarak kullanabilecekleri düşüncesindedir. ChatGPT, bilgi erişimi konusunda hızlı ve etkili çözümler sunarak öğrencilerin araştırma süreçlerini hızlandırabilir. Ödevler için gereken bilgileri toplama, özet çıkarma ve referans bulma gibi işlemleri kolaylaştırabilir. Bu da öğrencilerin daha derinlemesine öğrenmelerine ve analitik düşünme becerilerini geliştirmelerine olanak tanıyabilir.

Ayrıca katılımcı öğrencilere göre ChatGPT yaratıcı yazma konusunda ilham vererek düşüncelerini ifade etme ve fikirlerini geliştirme konusunda destek olabilir. Öykü oluşturma, şiir yazma veya farklı yazı türleri üzerine çalışmalar yapma gibi aktivitelerde öğrencilere yardımcı olabilir. Li ve diğerleri (2024) araştırmalarında şiir yazma dersinde ChatGPT'nin kişiselleştirilmiş öğretim asistanı olarak kullanılmasını incelemiş ve ChatGPT'nin yapay zekâ destekli önerileri ve öğretmenlerin uzman yönlendirmesi ile öğrencilerin şiir ödevlerini daha etkin bir şekilde düzeltmelerini sağlayarak kişiselleştirilmiş öğretim ihtiyaçlarını karşıladığını tespit etmiştir. Anlaşıldığı üzere ChatGPT geleneksel yöntemlerin karşılayamadığı büyük sınıfların özelleştirilmiş taleplerine yanıt vererek öğrencilerin şiir yazma yeteneklerinin geliştirilmesine katkıda bulunma potansiyelini taşımaktadır. Bochra ve Hatem (2024) tez çalışmalarında EFL öğrencilerinin edebî analizlerde ChatGPT'yi nasıl kullandıklarını, bu aracın edebî eser anlayışlarını nasıl etkilediğini ve öğrencilerin ChatGPT hakkındaki algılarını değerlendirmiş ve bulgular öğrencilerin ChatGPT'yi edebî eserlerin analizinde faydalı bulduklarını ancak bazı sınırlılıkları olduğunu belirttiklerini göstermiştir.

Diğer yandan katılımcı öğrenciler ChatGPT ve benzeri teknolojilerin kullanımının teknolojiye olan bağımlılıklarını artırabilecekleri görüşündedir. Liu ve Zhang (2024) tarafından vurgulandığı gibi ChatGPT ile otonomi olmadan doğrudan bilgiye erişmek; öğrencilerin kritik düşünme yeteneklerini kullanmalarını, bilgileri değerlendirip analiz etmelerini engelleyebilir ve bu durum öğrencilerin psikolojik iyi oluşlarına zarar verebilir. Bu nedenle öğretmenlerin ve eğitim kurumlarının ChatGPT'nin kullanımını dengeli ve etkili bir şekilde yönlendirmeleri gerekmektedir.

Gelecekte yapay zekânın yabancı dil eğitimini çeşitli boyutlarda dönüştürmek ve geliştirmek için güçlü bir potansiyelinin olduğu anlaşılmaktadır. ChatGPT'nin eğitimdeki kullanımı, öğrenciler için birçok fırsat sunmaktadır ancak bu fırsatların yanı sıra bazı riskler de içermektedir. Öğrencilere yapay zekâ araçlarını etkili ve verimli kullanmaları konusunda rehberlik sağlanması önemlidir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Mevcut çalışmada İngilizce derslerinde ChatGPT kullanımına ilişkin öğrenci tutumları incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin büyük çoğunluğunun ChatGPT'yi ödev ve araştırma amaçlı kullandığını göstermektedir. Öğrencilerin özellikle "kullanma motivasyonu" ve "yaratıcılık becerisi" gibi boyutlarda ChatGPT kullanımına yüksek değerlendirme puanları verdiği görülmüştür. Bu bulgular, ChatGPT'nin İngilizce öğretiminde etkili bir araç olarak kullanılabilmesine işaret etmektedir. Ancak katılımcı öğrencilerinin bir kısmının ChatGPT'den elde ettiği bilginin doğruluğuna yüksek düzeyde güven duyması bulgusu, öğrencilerin yapay zekâ araçlarının kullanımlarında rehberliğe ve yönlendirmeye ihtiyaç duyulduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca öğrencilerin gelecekteki eğitim hayatlarında yapay zekâ teknolojilerini kullanmaya istekli olduğu görülmüştür. Eğitimde yapay zekâ, daha şimdiden eğitime dair teori ve uygulamada önemli iler-

lemeler sağlamıştır (Roll, Wylie, 2016). Yapay zekâ teknolojisinin etkisiyle eğitim paradigmalarının bir değişim sürecinde olduğu ortadadır. Bu nedenle örgün eğitimde yapay zekâ ile ilgili düzenlemelerin yapılması faydalı olabilir. Mevcut araştırmanın sonuçlarına uygun olarak hem uygulayıcılara hem de araştırmacılara bazı öneriler sunulmuştur.

Uygulayıcılar İçin Öneriler

- Öğretmen yetiştirme programlarına yapay zekâyla ilgili bir içerik eklenmesi, öğretmenlerin yapay zekâ araçlarıyla entegre bir şekilde ders işlemesi ve öğrencilerin bu araçları daha etkin kullanmalarını sağlaması açılarından faydalı olabilir. Bu ders içeriklerinin yapay zekânın eğitimdeki uygulamaları, teknoloji ve etik gibi konuları kapsaması faydalı olabilir. Böylece öğretmenler derste yapay zekâ araçlarını daha etkin kullanabilir ve öğrencilerini yapay zekâ teknolojilerini etkili kullanmaya teşvik edebilir.
- MEB tarafından yayımlanan “Eğitimde Kullanılan Yapay Zekâ Araçları: Öğretmen El Kitabı”; yapay zekâ araçlarının örnek kullanımları, iyi uygulama örnekleri ve sınıf içindeki potansiyel etkileşimler eklenerek zenginleştirilebilir.

Araştırmacılar İçin Öneriler

- Türkiye’de yapay zekâ ve ChatGPT’nin yabancı dil eğitiminde kullanımına yönelik mevcut araştırmalar sınırlıdır. Bu çalışma, Türkiye’de ChatGPT’nin yabancı dil eğitiminde kullanımına dair sınırlı bir görünüm sunmaktadır. Gelecekteki çalışmalar, yapay zekâ araçlarının dil öğretimindeki etkilerini, öğrenci başarısı üzerindeki etkisini ve öğretim süreçlerine katkılarını inceleyerek ilgili literatüre katkıda bulunabilir.
- Gelecekte bu konuda yapılacak araştırmalar; nicel veya karma desenle ele alınabilir, daha çok katılımcının yapay zekâ destekli yabancı dil öğrenme deneyimine ulaşılması mümkün olabilir.

Araştırmacılar yapay zekânın yabancı dil eğitiminde kullanımına yönelik öğrencilerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerin görüşlerini alarak yapay zekâ ile ilgili eğitim paydaşlarını bütünsel bir şekilde ele alan bir araştırma tasarlayabilir.

KAYNAKÇA

- Akdeniz, M., Özdiç, F. (2021). Eğitimde yapay zeka konusunda Türkiye adresli çalışmaların incelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU journal of education faculty)*, 18(1), 912-932.
- Alshehri, E., Etherington, S. (2017). Motivational strategies: The perceptions of EFL teachers and students in the Saudi higher education context. *International journal of english language education*, 5(2), 46.
- Ayton, D. (2023). Chapter 5: Qualitative descriptive research. *Qualitative research – A practical guide for health and social care researchers and practitioners*. <https://oercollective.caul.edu.au/qualitative-research/chapter/unknown-5/>
- Bohra, G., Hatem, A. (2024). *EFL students perceptions of chat GPT usage for literary analysis* [Unpublished master’s thesis]. University Center Of Abdalhafid Boussouf-MILA.
- British Council (2024). <https://www.britishcouncil.cn/en/EnglishGreat/numbers>
concepts of language teaching: Historical and interdisciplinary perspectives on applied linguistic research. Oxford university press.
- Deveci Topal, A., Dilek Eren, C., Kolburan Geçer, A. (2021). Chatbot application in a 5th grade science course. *Education and information technologies*, 26(5), 6241-6265.
- Farrokhnia, M., Banihashem, S. K., Noroozi, O., Wals, A. (2023). A SWOT analysis of ChatGPT:

- Implications for educational practice and research. *Innovations in Education and Teaching International*, 1-15.
- Global English Education Policy (2024). English language statistics: How many people learn English? language classrooms. *International Journal of Chinese Language Teaching*, 4(3).
- Golzar, J., Tajik, O., Noor, S. (2022). *Convenience sampling*. Lab: Omid Tajik's Lab.
- Lee, I. (2008). Understanding teachers' written feedback practices in Hong Kong secondary classrooms. *Journal of Second Language Writing*, 17(2), 69-85.
- Li, J., Ren, X., Jiang, X., Chen, C. H. (2023). Exploring the use of ChatGPT in Chinese language classrooms. *International Journal of Chinese Language Teaching*, 4(3), 36-55.
- Li, X., Yang, Z., Zhang, W., Yang, Z. (2024, March). *ChatGPT and teacher human-machine collaboration for personalized teaching-taking poetry writing teaching as an example*. In 2024 13th International Conference on Educational and Information Technology (ICEIT) (pp. 7-11). IEEE.
- Lin, P. H., Wooders, A., Wang, J. T. Y., Yuan, W. M. (2018). Artificial intelligence, the Missing piece of online education? *IEEE engineering management review*, 46(3), 25–28.
- Liu, X. Q., Zhang, Z. R. (2024). Potential use of large language models for mitigating students' problematic social media use: ChatGPT as an example. *World Journal of Psychiatry*, 14(3), 334.
- MEB (2023). Millî Eğitim Bakanlığı İstatistikleri, Örgün Eğitim. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_09/29151106_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2022_2023.pdf
- MEB YEĞİTEK (2024). *Eğitimde kullanılan yapay zekâ araçları: Öğretmen el kitabı" yayımlandı*. <https://yegitek.meb.gov.tr/www/egitimde-kullanilan-yapay-zek-araclari-ogretmen-el-kitabi-yayimlandi/icerik/3631>.
- Nghi, T. T., Phuc, T. H., Thang, N. T. (2019). Applying AI chatbot for teaching a foreign language: An empirical research. *International journal of scientific & technology research*, 8(12) 897-902.
- Oliveira, T., Thomas, M., Baptista, G., Campos, F. (2016). Mobile payment: Understanding the determinants of customer adoption and intention to recommend the technology. *Computers in human behavior*, 61, 404-414.
- OpenAI (2018). Improving language understanding with unsupervised learning. <https://openai.com/index/language-unsupervised/>
- OpenAI (2022). Introducing ChatGPT. <https://openai.com/blog/chatgpt>
- Qasem, F., Ghaleb, M., Mahdi, H. S., Al Khateeb, A., Al Fadda, H. (2023). Dialog chatbot as an interactive online tool in enhancing ESP vocabulary learning. *Saudi Journal of Language Studies*, 3(2), 76-86.
- Roll, I., Wylie, R. (2016). Evolution and revolution in artificial intelligence in education. *International journal of artificial intelligence in education*, 26(2), 582–599.
- Seidlhofer, B. (2005). English as a lingua Franca. *ELT journal*, 59(4), 339-341.
- Stern, H. H. (1983). Clearing the ground: Talking about language teaching. *Fundamental*
- Yee, K., Whittington, K., Doggette, E., Uttich, L. (2008). ChatGPT assignment to use your classroom today [Sınıfta kullanabilecek ChatGPT etkinlikleri]. *UCF Created OER Works*. 8. <https://stars.library.ucf.edu/oer/8>
- Zileli, E. N. (2023). ChatGPT example in learning Turkish as a foreign language. *Karamanoğlu Mehmetbey Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 42-51.



Bu sayfa boş bırakılmıştır.

YAPAY ZEKÂ UYGULAMALARININ TÜRKÇE YAZMA BECESİNE ETKİSİ



Yaşar DEMİR, Şanlıurfa/Şehit Mustafa Çiftçi İlkokulu

ÖZET

Yapay zekâ, bir bilgisayarın veya bilgisayar kontrollü bir aracın, genellikle insanlarla alakalı görevleri yapabilme veya programlanabilir bir aygıtın insana benzer biçimde algılama, öğrenme, fikir yürütme, sorun çözme, karar verme, iletişim kurma vb. işlevleri ortaya koyabilme kabiliyeti olarak tanımlanabilir (TDK, 2024). Günümüzde artık yapay zekâ her alanda sıkça kullanılmaktadır. Bu alanların başta gelenleri; sağlık hizmetleri, finansal hizmetler, eğlence sektörü, ulaşım hizmetleri ve eğitim hizmetleri olarak sıralanabilir. Bu çalışmada ilk olarak yapay zekâ teknolojileri incelenmiş, yapay zekâ Türkçe yazma eğitimiyle ilişkilendirilmeye çalışılmış ardından yapay zekâ teknolojisi yardımıyla üretilen görsellerin yazma eğitimine etkisine bakılmıştır. Yazma becerisinin geliştirilmesi Türkçe öğretiminde zor bir süreçlerden biridir. Çünkü yazma becerisinin geliştirilmesi; bireysel farklılıklar, öğrencinin isteklendirilmesi, öğretim materyalleri gibi birçok değişkenin etkisindedir. Farklı teknikler kullanarak öğrenci ilgisini arttırarak yazma becerisi geliştirilebilecektir. Bu anlamda uygun öğretim planı oluşturularak yazma eğitiminde kullanılacak şekilde tasarım yapılmıştır. Araştırma 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa ili merkez Haliliye ilçesi bir devlet ilkokuldaki 56 öğrenci ile yürütülmüştür. "DALL-E" programı tarafından üretilen metinsel tanımlardan görüntü oluşturan görsellerden faydalanılarak yazma eğitimine uygun olanları 3. sınıf öğrencilerine (bir tema süresi) beş hafta boyunca uygulanmıştır. Araştırmada nicel yöntem kullanılmıştır. Nicel veriler SPSS 20.00 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Yazma öğretiminde "metinsel tanımlarla görsel oluşturma" uygulamasının öğrencilerin güdülemesi etkisi üzerine anket hazırlanmıştır ve doldurmaları istenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin görsellerin olduğu çalışmalarda dikkat ve öğrenme isteğinin arttığı tespit edilmiştir. Kelimelerin görselleştirilmesinin Türkçe dersini olumlu etkilediği ve uygulamanın diğer dersler de kullanılmasını istenmektedir. Araştırma sonucuna göre çıkan bulgularından hareketle sınıf öğretmenlerine, okullara ve Millî Eğitim Bakanlığına bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yapay zekâ, Türkçe öğretimi, metinsel tanımlarla görsel oluşturma, yazma becerisi.

GİRİŞ

Yapay zekâ teknolojileri, genel olarak farkına varılmasa da yaşamımızın vazgeçilmez parçalarından biri hâline gelmiştir. Cep telefonu olarak kullandığımız akıllı cihazlarda uygulamalar aracılığıyla tablet ve farklı türdeki bilgisayarlarda yapay zekâ çok farklı şekilde ve çeşitli alanlarda kullanılmaktadır. İlk olarak McCarthy, Minsky, Shannon ve Rochester tarafından Dortmund Konferansı'nda 1956 yılında anlatılan yapay zekânın asıl mucidi John McCarthy olarak kabul edilmektedir (Alpaydın, 2013). McCarthy (2007), "İnsan tarzında zeki makineler özellikle de zeki bilgisayar programları yapma mühendisliği ve bilimidir." diyerek yapay zekâyı bir tanım getirmiştir. Yapay zekâ teknolojileri, son yıllarda önemli bir dönüşüm yaşayan ve birçok sonucu bakımından büyük ilgi gören bir alan hâline gelmiştir.

Yapay zekâ programlarının etkinliğini kanıtlanması, bu teknolojilerin eğitimde de hızla benimsenmesine yol açmıştır. Eğitim bilimleri kapsamında yer alan disiplinlerin ve bu disiplinlerin işleyişle-

rinde yapay zekâ kaçınılmaz hâle gelmiştir. Bunun birlikte yapay zekâ, hâlihazırda var olan problemlere ait çözüm önerileri sunması bakımından da bireylere önemli düzeyde katkı sunmaktadır. Buna en bariz örnek olarak dillerin işlenmesi ve kullanılması amacıyla araştırmalar yapan “Doğal Dil İşleme”, yapay zekânın ve filolojinin alt dalı söylenebilir (Fırat, 2020). Ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığının 2023 yılı hedefleri doğrultusunda amaçları arasında eğitim alanında iyileştirme yapılabilmesi adına yapay zekâ uygulamalarının kullanılması bulunmaktadır. Konu ile ilgili yapılan çalışmalar bu doğrultudadır. Yapay zekânın eğitime çeşitli yönlerden katkı sunması eğitimcilerin bu alan ile ilgili olarak mesleki yönden bilgilerini güncellenmesi ihtiyacını doğurmuştur. Bunun yanında öğretmenlerin kişisel olarak yeni teknolojilere uyum sağlaması açısından da önem taşımaktadır (İşler ve Kılıç, 2021). Yapay zekâ eğitime iki türde katkı vermiştir; ilki, eğitimin yönetiminde öğrencilere ve eğitimcilere bilgi arzı ve idaresinde ikinci olarak öğretici olarak öğrenme ve öğretme ortamlarına direk görev alması olarak söylenebilir (Arslan, 2017). Genel olarak dil becerileri anlama ve anlatma şeklinde iki alt başlıkta incelenmektedir. Okuma ile dinleme becerileri anlama başlığında, konuşma ve yazma becerileri ise anlatım başlığında yer almaktadır. Öğrenciler, duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade etmeyi öğrenerek yazma becerilerini geliştirebilirler. Yazma becerisi, öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri için önemli bir araçtır ve bu beceri geliştirilmesi ancak yazma işinin sevilmesi ve isteklendirilmesi ile geliştirilebilir. Yazma becerisi, sadece dil bilgisi ve kelime dağarcığı ile değil aynı zamanda düşünme yeteneği ve gözlem gücü ile geliştirilebilir. Kelime hazinesi, yazma becerisinin gelişimi ile doğrudan etkilidir. Yazma becerisinin geliştirilmesi Türkçe öğretiminde zor süreçlerden biridir. Çünkü yazma becerisinin geliştirilmesi; bireysel farklılıklar, öğrencinin isteklendirilmesi, öğretim materyalleri gibi birçok değişkenin etkisindedir. Yazma becerisinde öğrencilerin ilgisini farklı teknikler kullanılarak arttırmak mümkündür. Bu anlamda yapay zekânın öğrencilerin öğrenme sürecini daha da geliştirmesi ve gelecekteki öğrenme yöntemleri içinde etkin bir rol oynaması beklenmektedir. Bu yönden alan yazınında ele alınan çalışmalar incelendiğinde yazma becerisine yönelik araştırmalar daha çok görülmektedir. Pandemi döneminde Türkçe derslerinde okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerine olarak öğrencilere çevrim içi eğitim kanalı ile becerilerin kazandırılması çabası görülmüştür. EBA aracılığı ile öğrencilerin bu kazanımlarının geliştirilmesi için yapay zekâ uygulaması tabanlı etkinlik geliştirilmiştir (Akkaya ve Çivçin 2021). Bu anlamda GPT-4, Bard Google (Alphabet), DALL-E 2, ChatGPT, GitHub Copilot, Synthesia, CohereGenerate ve AlphaCode günümüz eğitim ve benzeri alanlarında video ve görüntü üreten, kod yazabilen ve içerik üreten yapay zekâ araçları olarak sıralanabilir. Bu çalışmada yapay zekâ temelli eğitim üzerinde çalışarak eğitimcilerin güncel bilgi edinmeleri ve onlara örnek olması beklenmektedir. Çalışmada, dünyada ve ülkemizde çeşitli alanlarda kullanılan yapay zekâ uygulamalarının, Türkçe yazma öğretiminde kullanılmasının sağlayabileceği yararları değerlendirilmiştir. Türkçe yazma öğretiminde görsellerdeki olayları ilişkilendirerek yazı yazma (T.3.4.10.) amacıyla tasarlanmış metinsel tanımlarla oluşturulan görseller, öğretim sürecinde kullanılmıştır. Bu görseller ile Türkçe program amacına uygun, etkili ve kalıcı öğrenmeyi destekleyen, kullanışlı, sınıf düzeyi ve yaş grubu için oldukça ilgi çekici, anlaşılır aynı zamanda ekonomik öğretimsel özellikleri barındırması bakımından önem arz etmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı 2024 yılı verilerine göre “Eğitimde FATİH Projesi” kapsamında yaklaşık olarak 620.000 derslikte etkileşimli tahta hizmete alınmıştır. Böylelikle örgün eğitim veren tüm resmî okullarımızdaki dersliklerin yaklaşık yüzde 90’ının üstünde bir rakamla etkileşimli tahta kullanılmaktadır. Bu rakamlar büyük bir oranı ifade etmektedir. Bununla birlikte bu imkânlarla sahip öğretmenlerin günümüzde oldukça yaygın bir şekilde hemen hemen her alanda kendine yer bulan yapay zekâ programlarını etkili ve verimli bir eğitim aracı olarak kullanmaları, Türkçe dersi başta olmak üzere diğer derslerin öğretiminde önemli olacaktır. Bu amaçla öğretmenler yazma becerisinin geliştirilmesine dair çalışmalar ya-

pılmasıyla öğrencilere üretme duygusunun verilmesi ve onların güvenlerini tazeleyecektir. Araştırmacı tarafından öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi ve üretme duygusu ile yazarlık duygusunu yaşamaları için eylem araştırması doğasına uygun biçimde ilgili çalışma yapay zekâ uygulamaları kullanılarak tasarlanmıştır. Yapay zekâ uygulaması olan "DALL-E" tarafından üretilen görsellerle temel amaç, öğrencilerin yazma becerisine yönelik becerilerin geliştirilmesidir.

YÖNTEM

Nicel araştırma, olgu ve olayları nesnelleştirerek gözlemlenebilir, ölçülebilir ve sayısal olarak ifade edilebilecek tarzda bir şekilde ifade eden bir araştırma türüdür (Büyüköztürk vd., 2019). Araştırmada örnekleme 2023-2024 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa ili merkez Haliliye ilçesinde devlet ilkokulundaki uygun örnekleme yöntemine göre seçilen 3-C ve 3-D sınıftaki 52 öğrenciden oluşmaktadır. Uygulama yapılacak dersin öncesinde sınıf mevcuduna uygun sayıda hayvan, yer, nesne, spor aleti ve zaman kartlarını içeren 5 gözlü kutu hazırlamıştır. Kura usulüyle seçilen 5 öğrenci bu kutudaki kartlardan bir adet kart çekerek olay örgüsünü kendi oluşturacak şekilde bir hikâye yapay zekâ uygulaması ile görsel oluşturulmuştur. Programda görsel oluşturmak oldukça kolay bir şekilde yapılabilmektedir. Programda basit ve kısa şekilde oluşturulmak istenen görsele ait bilgilerin tamamı yazıldığı anda istenen tarzda görsele anında ulaşma imkânı bulunmaktadır. Program milyonlarca görsel içerisinden istenen nitelikteki görüntüleri belli bir algoritma ile oluşturabilmektedir. Bu amaçla yukarıda sözü edilen kartlarda yazılanlar yapay zekâ uygulaması ile kolayca oluşturulmuştur. Oluşturulan görsel etkileşimli tahtaya yansıtılarak hikâye yazmaları istenmiştir. Uygulama için verilen süre 40 dakikalık 2 ders saatidir. Bu şekilde uygulama 4 hafta farklı öğrenci ve kartlarla yazma eğitimi sürdürülmüştür. Öğrencilerin yazma işlemi bittiğinde sınıfa hikâyeyi okumaları istenmiştir. Yazma öğretiminde yapay zekâ uygulamalarının öğrencilerin güdülenmesine etkisi üzerine anket çalışması hazırlanmıştır. Anket hazırlanırken ölçme ve değerlendirme ana bilim dalından 1, anket sonuçları değerlendirilirken 1 olmak üzere 2 farklı uzman görüşü alınmış, 14 soruluk ankette öğrencilerin yazma öğretiminde yapay zekâ uygulamalarına karşı düşüncelerinin ölçülmesi amaçlanmıştır. Anket uygulanmadan önce Millî Eğitim Müdürlüğünden, okul idaresinden ve öğrenci velilerinden izin alınmıştır. Öğrencilerden bu anketi doldurmaları istenmiştir. Hazırlanan anket çalışmasının güvenilirliği test-tekrar test yöntemi ile kontrol edilmiştir. Cevaplar sınıf içinde alınarak değerlendirilmiştir. SPSS 20.00 programı ile öğrencilerden alınan tüm veriler bu yolla analiz edilmiştir.

BULGU VE YORUMLAR

Tablo 1

Yazma Öğretiminde Yapay Zekâ Uygulamaları Kullanımı Sonrası Anket Sonuçları

Anket Maddeleri	İfade Düzeyi					
	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
	Oran	Frekans	Oran	Frekans	Oran	Frekans
1. Yazma etkinliklerinde kullanılan yapay zekâ uygulamaları derse karşı ilgimi artırır.	%93,0	48	%3,5	2	%3,5	2
2. Yapay zekâ uygulaması sayesinde yazmak için sabırsızlanıyorum.	%88,5	46	%8,0	4	%3,5	2

3. Yazma etkinliklerinde kullanılan yapay zekâ uygulamaları beni heyecanlandırır.	%82,7	43	%7,7	4	%9,6	5
4. Türkçe dersinde yapay zekânın kullanılması yazma isteğimi artırır.	%86,5	45	%9,6	5	%3,8	2
5. Yapay zekâ ile üretilen görsellerin kullanılması Türkçe dersini eğlenceli hâle getirir.	%92,3	48	%3,8	2	%3,8	2
6. Yapay zekâ uygulamalarının diğer derslerde de kullanılmasını isterim.	%100	52	-	-	-	-
7. Türkçe derslerinde yapay zekâ uygulamalarının daha çok kullanılmasını isterim.	%90,4	47	%3,8	2	%5,8	3
8. Yazma etkinliklerini yapay zekâ uygulamaları sayesinde daha çok seviyorum.	%96,2	50	-	-	%3,8	2
9. Yapay zekâ uygulamaları sayesinde Türkçe dersinin bitmesini istemiyorum.	%93	48	%3,5	2	%3,5	2
10. Türkçe dersinde yapay zekâ uygulamaları daha kolay yazmamı sağladı.	%96,2	50	-	-	%3,8	2
11. Türkçe dersinde kullanılan bu görseller hayal kurma becerimi arttırdı.	%86,5	45	%7,7	4	%5,8	3
12. Türkçe dersinde yapay zekâ uygulamalarının diğer konularda da kullanılmasını isterim.	%98	51	%2,0	1	-	-
13. Türkçe dersinde yapay zekâ uygulamaları daha planlı yazı yazmamı sağladı.	%76,9	40	%9,6	5	%13,5	7
14. Türkçe dersinde yapay zekâ uygulamaları yazdıklarımı düzenlememe yardımcı oluyor.	%75,0	39	%17,3	9	%7,7	4

Araştırmacı tarafından hazırlanan 14 soruluk anket ile öğrencilerin yazma öğretiminde yapay zekâ uygulamalarına yönelik düşüncelerinin ölçülmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular Tablo 1'de öğrencilerin cevapları katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum ifadeleriyle

frekans ve yüzde değerleri ile gösterilmiştir. Anket sonuçları doğrultusunda yazma öğretiminde yapay zekâ uygulamaları etkinliğine katılan 52 öğrenci verileri ile öğrencilerin derse yönelik ilgi düzeyleri ve güdülenmeleri hakkında incelemeler yapılmıştır. Sonuçlara dayanarak hem tüm anketin sınıf ortalaması bazında hem de her bir anket sorusu ortalaması bazında bakıldığında yazma öğretiminde kullanılan yapay zekâ uygulamalarının 3. sınıf düzeyindeki öğrencilerin güdülenmesinde olumlu etkisi olduğunu söylemek mümkündür. Öğrencilerin en çok ilgisini çeken durumun; yapay zekâ uygulamalarının diğer derslerde de kullanılması (%100) ve ayrıca Türkçe derslerinde diğer konularda da kullanılması (%98) olduğu görülmüştür. Ankete katılan öğrencilerin %96,2'si "Yazma etkinliklerini yapay zekâ uygulamaları sayesinde daha çok seviyorum ve Türkçe dersinde yapay zekâ uygulamaları daha kolay yazmamı sağlamıştır." cümlesine katıldığı görülmüştür. Diğer bir madde ise yapay zekâ ile üretilen görsellerin kullanılması Türkçe dersini eğlenceli hâle getirir cümlesine öğrenciler %92,3'ü katılmıştır. Türkçe ders içerisinde yapılan yapay zekâ uygulamaları beni heyecandırır, cümlesine % 82,7'si katılmaktadır. "Yazma etkinliklerinde kullanılan yapay zekâ uygulamaları derse karşı ilgimi artırır." ifadesi ile ilgili anket sorularına verilen cevaplara bakıldığında öğrencilerin % 93' lük büyük bir oranla yazmaya olan ilgisini artırdığı ifadesi görülmüştür. Öğrencilerin % 88,5' i yapay zekâ uygulaması sayesinde yazmak için sabırsızlandığını ve % 89,8'i "Bu uygulamaların sayesinde Türkçe dersinin bitmesini istemiyorum." dediği görülmüştür. Katılımcıların % 86,5'i "Türkçe dersinde kullanılan bu görseller hayal kurma becerimi arttırdı." cümlesine katılmıştır. Ayrıca öğrencilerin % 75'i "Türkçe dersinde yapay zekâ uygulamaları yazdıklarımı düzenlememe yardımcı oluyor.", %76,9' u "Türkçe dersinde yapay zekâ uygulamaları daha planlı yazı yazmamı sağladı." ifadesine katıldığı görülmüştür.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapay zekâ pek çok alanda olduğu gibi eğitimde de önemli bir rol oynamakta ve öğrencilerin öğrenme deneyimini geliştirmek adına farklı türde yollar sunmaktadır. Yapay zekâ uygulamaları, günlük hayatımızda bazen ikinci planda kaldığı düşünülse de tesiri bakımından genel, yaygın ve kaçınılmaz hâle gelmiştir. Çalışmanın konusu olan metinsel tanımlarla görsel oluşturmanın yazma eğitimine katkı sağlaması ele alınırken hâlihazırda yapay zekâ eğitim farklı şekillerde çoktan sınıf içine girmiş olan yapay zekânın, eğitime farklı şekilde katkı sağlamış ve araştırmalar eğitimin çok farklı yönüne dair etkileri inceleyerek hâlen devam ettiği görülmektedir. Yapay zekâ, öğretim materyallerini üretebilir. Örneğin çeşitli konularda metin yazdırmak, video oluşturma, seslendirme yapmak, yazının seslendirilmesi veya interaktif içerik hazırlama gibi alanlarda kullanılabilir. Yapay zekâ teknolojilerinin eğitimdeki etkin kullanımı, altyapı, kaynaklar ve eğitimcilerin bu teknolojilere adaptasyonu gibi faktörleri içerir. Özellikle eğitimcilerin bu teknolojiyi aktif kullanmaları ancak eğitimcinin yerine geçme ihtimali göz ardı edilmeden yapılmalıdır. İnsan ürünü olan bir yapının insana ait özellikler sergilemesi ancak yapının ne kadar mükemmel olursa olsun insan yerini alması beklenmemelidir. Burada yapay zekânın beklentinin daha çok yardımcı unsur olarak hizmet etmesi olmalıdır. Ayrıca etik ve güvenlik konuları da göz önünde bulundurulmalıdır. Eğitimcilerin, yapay zekâ teknolojilerini bilinçli ve etik bir şekilde kullanmaları önemlidir. Bu teknolojileri verimli ve güvenli bir şekilde uygulamak için kritik bir adımdır. Aynı zamanda bu teknolojilerin potansiyelini tam anlamıyla kullanmak için eğitimcilerin bu alanda eğitim almaları ve sürekli olarak güncel bilgilerle kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir.

Yapay zekânın eğitime olan etkisi üzerine eğitimde yapay zekâ adına söylenecek sözler ve yapılacak türlü açıklamalar veya çeşitli bilgilendirmelerin artarak devam etmesi olasıdır. Çünkü yapay zekâ tabanlı eğitimsel uygulamalar yeni tekniklerle birlikte şu anda olduğu gibi gelecekte de etkin

olması beklenmektedir. Eğitim içerisinde yapay zekâ kendini farklı boyutlarda (öğretimi destekleme, öğrenme yaklaşımı, öğrenme alanı, öğrenmeyi destekleme) ve farklı örneklerle gelişimini sürdürmesi beklenmektedir. Araştırma sonucunda Türkçe öğretimi yazma becerisinin geliştirilmesinde yapay zekâ uygulamalarından yararlanmanın faydalı olabileceği belirlenmiştir. Öğrencilerin, görsellerin olduğu çalışmalarda dikkatinin ve öğrenme isteğinin arttığı tespit edilmiştir. Kelimelerin görselleştirilmesinin Türkçe dersini olumlu etkilediği ve uygulamanın diğer derslerinde de kullanılması istenmektedir. Türkçe öğretiminde yapay zekâ uygulamalarından faydalanan öğrencilerin bilişsel olarak da olumlu etkilendiği gözlenmiştir. Yapay zekâ uygulamaları, her türde kullanıma yönelik olarak kullanılabilmesi, somut kavramları soyutlaştırması, öğrencilerin etkin katılımını sağlaması, yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmesi ve kolay ulaşılabilir açık kaynaklardan sağlanması vb. yönlerden öğrenci gelişimine katkı sağlaması gibi yönlerden tercih edilmektedir. Araştırmanın bulgularına göre grubun hikâye edici metin yazma becerisi, öğrenme çıktılarının bulgularına göre grupta düzenli metin cümlelerinin giriş gelişme ve sonuç düzeninde daha anlamlı ve sıralı cümleler kurarak yazma ve konuşma becerisine olumlu etki ettiği görülmüştür. Araştırmanın son zamanlarında ortaya çıkan ürünlerin ilk zamanlardakine göre daha tutarlı ve mantıksal düzen içeren paragraflar şeklinde yazıldığı gözlenmiştir. Öğrencilerin yazma konusunda hem kullanılan kelime ve cümle sayısı bakımından hem de hikâye edici metinleri farklı bakış açılarıyla yazdıkları gözlemlenmiştir. Sonuç olarak Türkçe dersinde yapay zekâ uygulamalarının kullanılması dijital araç gereç kullanımının temel becerilere katkı verdiği söylenebilir. Yaratıcı yazmayı sağlayan yapay zekâ uygulamaların Türkçe dersi başta olmak üzere yazma eğitimi ve öğretimi için daha verimli sonuçlar elde edilmesi bakımından kullanılmalıdır. Okullarımızın internet altyapısı başta olmak üzere etkileşimli tahtalarının okulların her tarafında etkin şekilde hizmete sunması önemlidir. Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerinin bir parçası olarak yapay zekâ uygulamalarının öğrenmesi önerilmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın bu anlamda gerek uzaktan gerekse yüz yüze mesleki gelişim programlarını öğretmenlerin hizmetine sunması gereklidir. Bu çalışmalar web 2.0 araçlarıyla da desteklenerek/çeşitlendirilerek kullanılabilir. Çalışmada Türkçe dersinde anlatma becerilerinden yazma becerisine yönelik olarak öğrencilerin derslerinde kullanabilecek, aynı zamanda dört temel dil becerisiyle yakından alakalı yapay zekâ uygulamaları; konuşma, dinleme ve okuma becerilerine yönelik araştırmalar ve çalışmalar desteklenmeli ve eğitimcilerin bu anlamda hizmetine sunulmalıdır. Eğitim Bilişim Ağı (EBA), öğretmenlerin eğitim hayatları boyunca kullanabilecekleri materyalleri sağlamak üzere kurulan büyük bir platform olması bakımından öğretmenlerin yapay zekâ uygulamalarına dair daha fazla örnek uygulamalar yer almalıdır. Bu durum hem öğretmenlerin kendi arasında hem de öğretmenler ile öğrenciler arasında paylaşım kurmak adına önemli fırsatlar sunabilecektir.

KAYNAKÇA

- Akkaya, N., Çıvğın, H. (2021). Türkçe eğitiminde yapay zekâ. *The Journal of International Education Science*, 8(29), 308-322.
- Alpaydın, E. (2013). Yapay öğrenme: Yeni yapay zekâ. Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Arslan, K. (2017). Eğitimde yapay zekâ ve uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 71-88.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Fırat, M. (2020). Öğrenci destek servislerinde doğal dil işleme: GPT-3 Örneği. 12th *ICoSReSSE International Conference of Strategic Research in Social Science and Education*.

- İşler, B., Kılıç, M. Y. (2021). Eğitimde yapay zekâ kullanımı ve gelişimi. *Yeni Medya Elektronik Dergi – eJNM*.
- McCarthy, J. (2007). *What Is artificial intelligence?* <http://www.formal.stanford.edu/jmc/whatisai/node1.html>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). **Türkçe dersi öğretim programı**.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2023). *Türkçe öğretiminde iyi uygulamalar konferansı bildiri kitabı*.
- Türk Dil Kurumu (2024). *Güncel Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/>
- Yıldız, N. (2015). Aktif öğrenme yönteminin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(5), 59-73.
- Yılmaz, M., Kadan, O. F. (2019). Sınıf öğretmenlerinin süreç temelli yazmaya yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(27), 559-572.
- Zileli, E. N. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde ChatGPT örneği. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 42-51.

