



**YABANCI UYRUKLU İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE OKUMA-
ANLAMA VE YAZMA BECERİLERİNİN EĞİTSEL DİJİTAL OYUN
DESTEKLİ ÖĞRETİM ETKİNLİKLERİ İLE GELİŞTİRİLMESİ**

Doktora Tezi

Mediha GÜNER ÖZER

Eskişehir 2022

**YABANCI UYRUKLU İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE OKUMA-
ANLAMA VE YAZMA BECERİLERİNİN EĞİTSEL DİJİTAL OYUN
DESTEKLİ ÖĞRETİM ETKİNLİKLERİ İLE GELİŞTİRİLMESİ**

Mediha GÜNER ÖZER

DOKTORA TEZİ

**Temel Eğitim Anabilim Dalı
Sınıf Eğitimi Doktora Programı
Danışman: Prof. Dr. Ş. Dilek BOYACI**

**Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Nisan 2022**

JÜRI VE ENSTİTÜ ONAYI



ÖZET

YABANCI UYRUKLU İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE OKUMA-ANLAMA VE YAZMA BECERİLERİNİN EĞİTSEL DİJİTAL OYUN DESTEKLİ ÖĞRETİM ETKİNLİKLERİ İLE GELİŞTİRİLMESİ

Mediha GÜNER ÖZER

Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Programı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Nisan, 2022

Danışman: Prof. Dr. Ş. Dilek BOYACI

Bu araştırmanın genel amacı A1 düzeyinde Türkçe öğrenen yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin ikinci dil olarak Türkçe okuma-anlama ve yazma becerilerinin eğitsel dijital oyun destekli öğretim etkinlikleri ile nasıl geliştirilebileceğini ortaya koymaktır. Eylem araştırması desenine göre tasarlanan araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Bu kapsamda araştırma, A1 düzeyi Türkçe okuma-anlama ve yazma becerilerinde sorun yaşayan 10 yabancı uyruklu ilkokul öğrencisi ile yürütülmüştür. Öğrencilerin Türkçe okuma-anlama ve yazma becerilerini eğitsel dijital oyun destekli öğretim etkinlikleri ile geliştirmeye yönelik toplam altı eylem döngüsü gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama araçları olarak kişisel bilgi formu, okuma-anlama başarı testi, yazma becerisi değerlendirme rubriği, araştırmacı günlüğü, öğrenci ürünleri, gözlem, kontrol listeleri, görüşme formları ve geçerlik komitesi ses ve video kayıtları kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri ilişkili örneklem için t testi ve puanlayıcılar arası uyumu göstermek için kullanılan Kendall W Testi ile analiz edilmiştir. İlişkili örneklem için t testinden elde edilen sonuçlar için etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Nitel veriler ise tematik analiz yöntemi ile çözümlenmiş olup analiz için NVivo 12 programı kullanılmıştır. Araştırmada eğitsel dijital oyun destekli öğretim etkinlikleri ile gerçekleştirilen eylem döngüleri sonucunda A1 düzeyi okuma-anlama ve yazma becerilerinde sorun yaşayan 10 öğrencinin ikinci dil olarak Türkçe okuma-anlama ve yazma becerilerinin gelişim gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: İkinci dil olarak Türkçe öğretimi, Eğitsel dijital oyun destekli öğretim, Okuma-anlama becerisi, Yazma becerisi, Eylem araştırması.

ABSTRACT

IMPROVEMENT OF TURKISH READING COMPREHENSION AND WRITING SKILLS OF FOREIGN PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH EDUCATIONAL DIGITAL GAME-ASSISTED INSTRUCTIONAL ACTIVITIES

Mediha GÜNER ÖZER

Department of Primary Education, Program in Primary School Education

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, April 2022

Supervisor: Prof. Dr. Ş. Dilek BOYACI

The present study aims to determine how the reading comprehension and writing skills of foreign primary school students in A1 level Turkish language classes could be improved with educational digital game-assisted instructional activities. The participants of the study, which was designed according to the action research methodology, were determined by using criterion sampling, one of the purposive sampling methods. Thus, the study was conducted with 10 foreign primary school students who experienced problems with A1 level Turkish language reading comprehension and writing skills. Six action cycles were conducted to improve the Turkish reading comprehension and writing skills of the students with educational digital game-assisted instructional activities. A personal information form, a reading comprehension achievement test, a writing skill assessment rubric, a research diary, student products, observation, checklists, interview forms, and validity committee audio and video recordings were used as data collection tools in the study. The quantitative data of the study were analyzed with the dependent samples t-test, and the Kendall W-Test which is used to determine inter-coder agreement. The effect size was calculated for the results obtained from the dependent samples t-test. The qualitative data were analyzed with thematic analysis method using NVivo 12 software. As a result of the action cycles conducted with educational digital game-assisted instructional activities in the research, it was concluded that 10 students who experienced problems with A1 level reading comprehension and writing skills exhibited improvements in Turkish reading comprehension and writing skills as a second language.

Keywords: Turkish teaching as a second language, Educational digital game-assisted instruction, Reading comprehension skill, Writing skill, Action research.

TEŞEKKÜR

Araştırmanın şekillenmesinde ve tamamlanmasında bilgi ve deneyimleriyle bana yol gösteren, desteğini her zaman yürekten hissettiğim, yalnızca akademik hayatımda değil hayatımın önemli her aşamasında yanımda olan, beni cesaretlendiren, düşünen ve bunu hissettiren hocam Prof. Dr. Dilek BOYACI'ya en içten teşekkürlerimi sunarım.

Tüm lisansüstü eğitimim boyunca manevi desteğini bir an olsun esirgemeyen, her türlü konuda yanımda olduğunu hissettiren, aynı zamanda tez izleme komitemde yer alarak değerli bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN'e çok teşekkür ederim. Tez izleme komitemde yer alarak çalışmamın başından itibaren her türlü konuda sağladığı katkılarla çalışmamı zenginleştiren Doç. Dr. Yusuf Levent ŞAHİN hocama verdiği destek için teşekkürlerimi sunarım. Araştırmamın geçerlik komitesinde bulunmayı kabul ederek değerli zamanını ayıran, çalışmamın daha nitelikli bir hâl almasında çok önemli bir rolü olan, çok değerli görüş, öneri ve dönütlerini benimle paylaşan sayın hocam Prof. Dr. Ali ERSOY'a çok teşekkür ederim. Geçerlik komitemde yer alarak alandaki eşsiz deneyimini çalışmama yansıtmamı sağlayan, araştırma boyunca görüşleriyle çalışmamı derinleştiren Öğr. Gör. Funda KESKİN'e teşekkürlerimi sunarım. Tez jürisinde yer alarak değerli görüş ve katkılarını esirgemeyen Prof. Dr. Fatma BÖLÜKBAŞ KAYA ve Prof. Dr. Hüseyin ANILAN hocalarıma çok teşekkür ederim. Uzman görüşlerine başvurduğum ve çalışmama büyük katkı sağlayan tüm öğretim elemanı hocalarıma, sınıf öğretmenlerine ve destek veren tüm arkadaşlarıma en içten teşekkürlerimi sunarım. Ülkelerinden uzakta yeni bir dil öğrenmeye çalışan, zorluklarla mücadele eden yine de gözlerindeki pırıltıyı kaybetmeyen çocuklarıma teşekkür ederim.

Her zaman yanımda olduğunu ve sevgisini bana her koşulda hissettiren annem Emine GÜNER'e, bana olan inancını hiç kaybetmeyen ve beni her zaman yüreklendiren babam Erkan GÜNER'e ve evimizin neşe kaynağı, dert ortağı, kardeşim Pınar GÜNER'e ne kadar teşekkür etsem azdır. Hayatımın her anını güzelleştiren, desteği ve özverisiyle hayatı benim için her zaman kolaylaştıran, sevgi ve saygısını hep hissettiren yol arkadaşım, sevgili eşim Fatih ÖZER'e minnettarım. Varlığıyla güç bulduğum ve şimdiden hayatımı renklendiren kızım Mina'ya çok teşekkür ederim.

Doktora eğitimim boyunca 2211-E Doğrudan Yurt İçi Doktora Burs Programı ile beni destekleyen TÜBİTAK'a teşekkür ederim.

Mediha GÜNER ÖZER

Eskişehir, 2022

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Mediha GÜNER ÖZER

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
TEŞEKKÜR	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLOLAR DİZİNİ	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xvii
GÖRSELLER DİZİNİ	xviii
GRAFİKLER DİZİNİ	xxi
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Amaç	9
1.3. Önem	9
1.4. Varsayımlar	11
1.5. Sınırlılıklar	12
1.6. Tanımlar	12
2. ALANYAZIN	13
2.1. Dil Öğretiminde Temel Kavramlar	13
2.1.1. Ana dili ve edinimi	13
2.1.2. Yabancı dil öğretimi	15
2.1.3. İkinci dil edinimi/öğrenimi	16
2.1.4. İki dillilik/Çok dillilik	19
2.1.5. Dil edinimi/öğrenimi	26
2.2. İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Çerçevesi	28
2.2.1. İkinci dil olarak Türkçe öğretiminin temel ilkeleri	28
2.2.2. İkinci dil olarak Türkçe öğretiminde kuram, yaklaşım ve yöntemler	34
2.2.2.1. İkinci dil olarak Türkçe öğretiminde kuram ve yaklaşımlar ..	34
2.2.2.2. İkinci dil olarak Türkçe öğretiminde yöntemler	45

2.2.3. Diller için Avrupa ortak başvuru metni ve ikinci dil olarak Türkçe öğretimine yansımaları	57
2.2.4. İkinci dil öğrenmeye etki eden etmenler.....	59
2.2.5. Çocuklara ikinci dil olarak Türkçe öğretimi	64
2.2.6. İkinci dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme becerisi.....	68
2.2.7. İkinci dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisi.....	73
2.2.8. İkinci dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisi.....	77
2.2.8.1. Okuma türleri	78
2.2.8.2. Diller için Avrupa ortak başvuru metninde okuma becerisi ...	81
2.2.8.3. Okuma öğretimi süreci.....	83
2.2.9. İkinci dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi	85
2.2.9.1. Yazma türleri	86
2.2.9.2. Diller için Avrupa ortak başvuru metninde yazma becerisi ...	88
2.2.9.3. Yazma öğretimi süreci.....	89
2.2.10. İkinci dil olarak Türkçe öğretiminde dil bilgisi	95
2.2.11. İkinci dil olarak Türkçe öğretiminde kültür unsuru.....	100
2.2.12. İkinci dil olarak Türkçe öğretiminde motivasyon	106
2.2.13. İkinci dil olarak Türkçe öğretiminde yeni nesil öğrenme ortamı olarak teknoloji.....	108
2.3. Dijital Oyunlar ve Eğitim	111
2.3.1. Dijital oyunların öğrenme sürecinde kullanımı.....	113
2.3.2. Eğitsel dijital oyunların temel aldığı kuramlar	115
2.3.3. Eğitsel dijital oyunlarda tasarım.....	125
2.4. İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Eğitsel Dijital Oyunlar	131
2.5. İlgili Alanyazın	133
3. YÖNTEM.....	149
3.1. Araştırmanın Deseni	149
3.1.1. Odak alanı belirleme	155
3.1.2. Verileri toplama	161
3.1.3. Verileri analiz etme ve yorumlama	162
3.1.4. Eylem planı geliştirme.....	162

	<u>Sayfa</u>
3.2. Araştırmanın Katılımcıları	166
3.2.1. Araştırmanın gerçekleştirileceği okulun belirlenmesi	166
3.2.2. Katılımcı öğrencilerin belirlenmesi.....	168
3.2.3. Sınıf öğretmenleri	173
3.2.4. Araştırmacı.....	175
3.2.5. Geçerlik komitesi	176
3.2.6. Tez izleme komitesi.....	178
3.3. Araştırma Ortamı	178
3.4. Eğitsel Dijital Oyunun Geliştirilmesi	180
3.5. Türkçe Ders Planlarının Hazırlanması.....	195
3.6. Veri Toplama Araçları	196
3.6.1. Kişisel bilgi formu.....	196
3.6.2. Okuma-anlama başarı testi.....	197
3.6.3. Yazma becerisi değerlendirme rubriği	199
3.6.4. Araştırmacı günlüğü	203
3.6.5. Öğrenci ürünleri	203
3.6.6. Gözlem	204
3.6.7. Kontrol listeleri.....	206
3.6.8. Görüşme	206
3.6.9. Geçerlik komitesi verileri.....	208
3.7. Uygulama/Araştırma Sürecindeki Roller	208
3.7.1. Araştırmacının rolü.....	208
3.7.2. Sınıf öğretmenlerinin rolü.....	209
3.7.3. Öğrencilerin rolü	209
3.8. Eylem Basamakları Süreci ve Araştırmanın Uygulanması.....	210
3.9. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği	214
3.10. Araştırma Sürecinde Alınan Etik Önlemler.....	218
3.11. Verilerin Analizi.....	219
3.11.1. Nicel verilerin analizi	219
3.11.2. Nitel verilerin analizi	220
4. BULGULAR VE YORUM	225

4.1. Öğrencilerin Okuma-Anlama ve Yazma Becerilerinin Uygulama Öncesi	
Mevcut Durumu	225
4.2. Öğrencilerin Türkçe Okuma-Anlama ve Yazma Becerilerinin	
Geliştirilmesine Yönelik Öğretim Etkinliklerinin Eğitsel Dijital Oyun	
Destegiyle Yürütülmesi.....	234
4.2.1.Eylem planı 1: Haydi tanışalım!.....	237
4.2.2.Eylem planı 2: Sınıfım ve evim-En değerlilerim!	246
4.2.3.Eylem planı 3: Nerede?	258
4.2.4.Eylem planı 4: Canım ailem, biricik vücudum!.....	267
4.2.5.Eylem planı 5: Ne yapıyorsun?	277
4.2.6.Eylem planı 6: Hava nasıl?	286
4.3. Okuma-Anlama ve Yazma Becerilerinde Sorun Yaşayan Öğrencilerin	
Uygulama Sürecindeki Okuma-Anlama ve Yazma Becerilerinin	
Gelişimi	294
4.3.1.Fatimah'ın okuma-anlama ve yazma becerilerinin gelişimi	294
4.3.2. Hamid'in okuma-anlama ve yazma becerilerinin gelişimi	299
4.3.3. Hasan'ın okuma-anlama ve yazma becerilerinin gelişimi	303
4.3.4. Hüda'nın okuma-anlama ve yazma becerilerinin gelişimi	307
4.3.5. İbrahim'in okuma-anlama ve yazma becerilerinin gelişimi.....	311
4.3.6. İmad'ın okuma-anlama ve yazma becerilerinin gelişimi	315
4.3.7. İnas'ın okuma-anlama ve yazma becerilerinin gelişimi.....	321
4.3.8. Muhammed'in okuma-anlama ve yazma becerilerinin gelişimi	325
4.3.9. Mustafa'nın okuma-anlama ve yazma becerilerinin gelişimi	330
4.3.10.Reza'nın okuma-anlama ve yazma becerilerinin gelişimi.....	334
4.3.11.Tüm katılımcıların okuma-anlama ve yazma becerilerinin	
gelişimi	339
4.4. Eğitsel Dijital Oyun Destegiyle Yürütülen Öğretim Etkinlikleri	
Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar.....	350
4.4.1. Öğrencilerden kaynaklı sorunlar	351
4.4.1.1.Öğrencilerin aralarında kendi dilleriyle konuşmaları	352
4.4.1.2.Öğrencilerin Türk alfabesi konusunda sorunlar yaşamaları	353
4.4.1.3.İki öğrencinin sınıf arkadaşlarından geri kalması	354

4.4.1.4.Öğrencilerin eve ödev olarak gönderilen çalışma kâğıtlarını geri getirmemeleri.....	355
4.4.1.5.Öğrencilerin çalışma kâğıtlarını önemsememeleri.....	355
4.4.1.6.Öğrencilerin sesli okuma sırasında hatalar yapmaları.....	356
4.4.1.7.Öğrencilerin klavye kullanırken zorlanmaları.....	356
4.4.2. Teknik konulardan kaynaklı sorunlar	357
4.4.2.1.Bilgisayarları kurma ve kaldırma işlemlerinin çok uzun sürmesi	357
4.4.2.2.Oyun sırasında kullanılan kulaklıkların öğrencilere uygun olmaması.....	358
4.4.2.3.Bilgisayarların oyun sırasında sorun çıkarması.....	359
4.4.3. Eğitsel dijital oyun destekli öğretim etkinliklerinden kaynaklı sorunlar	359
4.4.3.1.Öğrencilerin dinleme ve konuşma etkinliklerinde sıkılmaları.....	360
4.4.3.2.Oyundaki yazma etkinliklerinin büyük-küçük harf ve noktalama işaretlerine duyarlı olması	360
4.4.4. Sınıf yönetiminden kaynaklı sorunlar	363
4.5. Eğitsel Dijital Oyun Desteğiyle Yürütülen Öğretim Etkinlikleri	
Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Çözümler	364
4.5.1. Öğrencilerden kaynaklı sorunların çözümü	365
4.5.2. Teknik konulardan kaynaklı sorunların çözümü.....	372
4.5.3. Eğitsel dijital oyun destekli öğretim etkinliklerinden kaynaklı sorunların çözümü.....	374
4.5.4. Sınıf yönetiminden kaynaklı sorunların çözümü.....	376
4.6. Eğitsel Dijital Oyun Desteğiyle Yürütülen Öğretim Etkinliklerine Yönelik Katılımcı Görüşleri.....	377
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	399
5.1. Sonuç	399
5.1.1. Öğrencilerin okuma-anlama ve yazma becerilerinin uygulama öncesi mevcut durumuna ilişkin sonuçlar	399

5.1.2. Eğitsel dijital oyun destekli öğretim etkinliklerinin yürütülmesine ilişkin sonuçlar	400
5.1.3. Öğrencilerin uygulama sürecindeki okuma-anlama ve yazma becerilerinin gelişimine ilişkin sonuçlar	400
5.1.4. Eğitsel dijital oyun desteğiyle yürütülen öğretim etkinlikleri sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin sonuçlar	403
5.1.5. Eğitsel dijital oyun desteğiyle yürütülen öğretim etkinlikleri sürecinde karşılaşılan sorunlara yönelik çözümlere ilişkin sonuçlar	404
5.1.6. Eğitsel dijital oyun desteğiyle yürütülen öğretim etkinliklerine yönelik katılımcı görüşlerine ilişkin sonuçlar	405
5.2. Tartışma	406
5.3. Öneriler	419
5.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler.....	419
5.3.2. Araştırmaya yönelik öneriler	421
KAYNAKÇA.....	422
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 2.1. İkinci dil edinimini etkileyen bireysel ve çevresel etmenler	64
Tablo 2.2. A1 düzeyi dinleme becerisi tanımlayıcı ölçekleri.....	70
Tablo 2.3. A1 düzeyi konuşma becerisi tanımlayıcı ölçekleri	76
Tablo 2.4. A1 düzeyi okuma becerisi tanımlayıcı ölçekleri.....	82
Tablo 2.5. A1 düzeyi yazma becerisi tanımlayıcı ölçekleri	89
Tablo 2.6. Kültürel miras sınıflandırması	103
Tablo 2.7. Türkiye somut ve somut olmayan kültürel miras listeleri	104
Tablo 3.1. Katılımcı öğrencilerin özellikleri.....	171
Tablo 3.2. Geçerlik komitesi toplantı bilgileri	177
Tablo 3.3. Pilot uygulama sonrası madde analizleri	198
Tablo 3.4. Puanlayıcılar arası Kendall W uyum katsayıları.....	201
Tablo 3.5. Yazma becerisi değerlendirme rubriği performans düzeyi puan aralıkları	202
Tablo 3.6. Katılımcıların görüşme takvimleri.....	208
Tablo 3.7. Eylem planları.....	210
Tablo 4.1. Öğrencilerin okuma-anlama testi ve yazma sınavı puanları	226
Tablo 4.2. Okuma-anlamayı değerlendirme kontrol listesinden elde edilen bulgular	230
Tablo 4.3. Yazma becerisini değerlendirme kontrol listesinden elde edilen bulgular	231
Tablo 4.4. Fatimah'ın uygulamanın öncesinde ve sonrasında uygulanan okuma-anlama testi puanları	294
Tablo 4.5. Fatimah'ın uygulamanın öncesinde ve sonrasında uygulanan yazma sınavı puanları	295
Tablo 4.6. Fatimah'ın çalışma kâğıtlarından aldığı puanlar	296
Tablo 4.7. Fatimah'ın dil becerilerini değerlendirme gözlem formundan aldığı puanlar.....	297

Tablo 4.8. Hamid'in uygulamanın öncesinde ve sonrasında uygulanan okuma-anlama testi puanları	299
Tablo 4.9. Hamid'in uygulamanın öncesinde ve sonrasında uygulanan yazma sınavı puanları	300
Tablo 4.10. Hamid'in çalışma kâğıtlarından aldığı puanlar	301
Tablo 4.11. Hamid'in dil becerilerini değerlendirme gözlem formundan aldığı puanlar	301
Tablo 4.12. Hasan'ın uygulamanın öncesinde ve sonrasında uygulanan okuma-anlama testi puanları	303
Tablo 4.13. Hasan'ın uygulamanın öncesinde ve sonrasında uygulanan yazma sınavı puanları	304
Tablo 4.14. Hasan'ın çalışma kâğıtlarından aldığı puanlar	305
Tablo 4.15. Hasan'ın dil becerilerini değerlendirme gözlem formundan aldığı puanlar	305
Tablo 4.16. Hüda'nın uygulamanın öncesinde ve sonrasında uygulanan okuma-anlama testi puanları	307
Tablo 4.17. Hüda'nın uygulamanın öncesinde ve sonrasında uygulanan yazma sınavı puanları	308
Tablo 4.18. Hüda'nın çalışma kâğıtlarından aldığı puanlar	309
Tablo 4.19. Hüda'nın dil becerilerini değerlendirme gözlem formundan aldığı puanlar	309
Tablo 4.20. İbrahim'in uygulamanın öncesinde ve sonrasında uygulanan okuma-anlama testi puanları	312
Tablo 4.21. İbrahim'in uygulamanın öncesinde ve sonrasında uygulanan yazma sınavı puanları	312
Tablo 4.22. İbrahim'in çalışma kâğıtlarından aldığı puanlar	313
Tablo 4.23. İbrahim'in dil becerilerini değerlendirme gözlem formundan aldığı puanlar	314
Tablo 4.24. İmad'ın uygulamanın öncesinde ve sonrasında uygulanan okuma-anlama testi puanları	316
Tablo 4.25. İmad'ın uygulamanın öncesinde ve sonrasında uygulanan yazma sınavı puanları	316

Tablo 4.26. İmad'ın çalışma kâğıtlarından aldığı puanlar	317
Tablo 4.27. İmad'ın dil becerilerini değerlendirme gözlem formundan aldığı puanlar.....	318
Tablo 4.28. İnas'ın uygulamanın öncesinde ve sonrasında uygulanan okuma-anlama testi puanları	321
Tablo 4.29. İnas'ın uygulamanın öncesinde ve sonrasında uygulanan yazma sınavı puanları	321
Tablo 4.30. İnas'ın çalışma kâğıtlarından aldığı puanlar	323
Tablo 4.31. İnas'ın dil becerilerini değerlendirme gözlem formundan aldığı puanlar.....	323
Tablo 4.32. Muhammed'in uygulamanın öncesinde ve sonrasında uygulanan okuma-anlama testi puanları	325
Tablo 4.33. Muhammed'in uygulamanın öncesinde ve sonrasında uygulanan yazma sınavı puanları	326
Tablo 4.34. Muhammed'in çalışma kâğıtlarından aldığı puanlar	327
Tablo 4.35. Muhammed'in dil becerilerini değerlendirme gözlem formundan aldığı puanlar.....	328
Tablo 4.36. Mustafa'nın uygulamanın öncesinde ve sonrasında uygulanan okuma-anlama testi puanları	330
Tablo 4.37. Mustafa'nın uygulamanın öncesinde ve sonrasında uygulanan yazma sınavı puanları	331
Tablo 4.38. Mustafa'nın çalışma kâğıtlarından aldığı puanlar	332
Tablo 4.39. Mustafa'nın dil becerilerini değerlendirme gözlem formundan aldığı puanlar.....	332
Tablo 4.40. Reza'nın uygulamanın öncesinde ve sonrasında uygulanan okuma-anlama testi puanları	334
Tablo 4.41. Reza'nın uygulamanın öncesinde ve sonrasında uygulanan yazma sınavı puanları	335
Tablo 4.42. Reza'nın çalışma kâğıtlarından aldığı puanlar.....	336
Tablo 4.43. Reza'nın dil becerilerini değerlendirme gözlem formundan aldığı puanlar.....	337

Tablo 4.44. Okuma-anlama başarı testi ön test ve son test puanlarına ilişkin t testi sonuçları.....	340
Tablo 4.45. Yazma sınavı-1 ön test ve son test puanlarına ilişkin t testi sonuçları	343
Tablo 4.46. Yazma sınavı-2 ön test ve son test puanlarına ilişkin t testi sonuçları	345
Tablo 4.47. Yazma sınavı-3 ön test ve son test puanlarına ilişkin t testi sonuçları	346



ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 2.1. Yazma öğretiminde süreç modeli.....	92
Şekil 2.2. Üç boyutlu dil bilgisi çerçevesi (Larsen-Freeman, 2001, s.252).....	96
Şekil 2.3. Girdi-süreç-çıktı oyun modeli (Garris, Ahler ve Driskel, 2002, s.445)	114
Şekil 3.1. Eylem araştırmasının altı döngüsel adımı	151
Şekil 3.2. Eylem araştırması diyalektik döngüsü (Mills, 2014, s.20).....	154
Şekil 3.3. Uygulama süreci döngüsü	163
Şekil 3.4. Araştırma deseni ve akış şeması.....	165
Şekil 3.5. Araştırma ortamı.....	180
Şekil 3.6. Sarmal eğitsel oyun tasarımı modeli (Akgün vd., 2011, s.53)	183
Şekil 3.7. Eğitsel oyun tasarım süreci (Akgün vd., 2011, s.54)	184
Şekil 4.1. Eğitsel dijital oyun destekli okuma-anlama ve yazma etkinliklerine yönelik elde edilen temalar	225
Şekil 4.2. Öğrencilerin okuma-anlama ve yazma becerilerinin uygulama öncesi mevcut durumuna yönelik elde edilen temalar	226
Şekil 4.3. Etkinliklerin yürütülmesi teması ve alt temaları	236
Şekil 4.4. Eylem planı 1: Haydi tanışalım!.....	237
Şekil 4.5. Eylem planı 2: Sınıfım ve evim-En değerlilerim!	246
Şekil 4.6. Eylem planı 3: Nerede?	259
Şekil 4.7. Eylem planı 4: Canım ailem, biricik vücudum!	267
Şekil 4.8. Eylem planı 5: Ne yapıyorsun?	277
Şekil 4.9. Eylem planı 6: Hava nasıl?.....	287
Şekil 4.10. Etkinlikler gerçekleştirilirken karşılaşılan sorunlar	351
Şekil 4.11. Etkinlikler gerçekleştirilirken karşılaşılan sorunların çözümü.....	365
Şekil 4.12. Eğitsel dijital oyun desteğiyle yürütülen öğretim etkinliklerine yönelik katılımcı görüşleri	377

GÖRSELLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Görsel 3.1. Oyun menüsüne ait görsel	188
Görsel 3.2. Oyunun birinci bölümüne ait görseller	190
Görsel 3.3. Oyunun ikinci bölümüne ait görseller	191
Görsel 3.4. Oyunun üçüncü bölümüne ait görseller	192
Görsel 3.5. Oyunun dördüncü bölümüne ait görseller	193
Görsel 3.6. Oyunun beşinci bölümüne ait görseller	193
Görsel 3.7. Oyunun altıncı bölümüne ait görseller	194
Görsel 3.8. Oyunun yedinci bölümüne ait görseller	195
Görsel 4.1. Yazma etkinlikleri sırasındaki sınıf ortamına ilişkin görsel	239
Görsel 4.2. “Türkçeye Yolculuk” eğitsel dijital oyunu sırasındaki sınıf ortamına ilişkin görsel	241
Görsel 4.3. Mustafa’nın “Türkçeye Yolculuk (Eskişehir)” oyunundaki yazma etkinliğine ilişkin ekran görüntüsü	242
Görsel 4.4. Alfabedeki harflerin karıştırılması sorununa örnek	244
Görsel 4.5. İnas’ın yazı çalışması (Eylem planı 2)	248
Görsel 4.6. Reza’nın yazı çalışması (Eylem planı 2)	249
Görsel 4.7. İbrahim’in “Türkçeye Yolculuk (Çanakkale)” oyunundaki okuma etkinliğine ilişkin ekran görüntüsü-1	251
Görsel 4.8. İbrahim’in “Türkçeye Yolculuk” (Çanakkale) oyunundaki okuma etkinliğine ilişkin ekran görüntüsü-2	251
Görsel 4.9. İnas’ın “Türkçeye Yolculuk (Çanakkale)” oyunundaki yazma etkinliğine ilişkin ekran görüntüsü	252
Görsel 4.10. Hüda’nın “Türkçeye Yolculuk (Çanakkale)” oyunundaki yazma etkinliğine ilişkin ekran görüntüsü	253
Görsel 4.11. Alfabe sorununun çözümüne ilişkin örnek-1	255
Görsel 4.12. Alfabe sorununun çözümüne ilişkin örnek-2	255
Görsel 4.13. Hasan’ın yazı çalışması (Eylem planı 2)	257

Görsel 4.14. Hamid'in yazı çalışması (Eylem planı 2).....	257
Görsel 4.15. Hüda'nın yazı çalışması (Eylem planı 3)	261
Görsel 4.16. Mustafa'nın "Türkçeye Yolculuk (Nevşehir)" oyunundaki yazma etkinliğine ilişkin ekran görüntüsü	262
Görsel 4.17. Reza'nın "Türkçeye Yolculuk (Nevşehir)" oyunundaki okuma etkinliğine ilişkin ekran görüntüsü	263
Görsel 4.18. İnas'ın yazı çalışması (Eylem planı 3)	266
Görsel 4.19. Eşli okuma etkinliği sırasındaki sınıf ortamına ilişkin görsel	268
Görsel 4.20. Reza'nın yazı çalışması (Eylem planı 4)	269
Görsel 4.21. İmad'ın yazı çalışmasının ilk ve son hâlleri (Eylem planı 4).....	271
Görsel 4.22. Muhammed'in "Türkçeye Yolculuk (Konya)" oyunundaki okuma etkinliğine ilişkin ekran görüntüsü	271
Görsel 4.23. Hasan'ın "Türkçeye Yolculuk (Konya)" oyunundaki okuma etkinliğine ilişkin ekran görüntüsü	272
Görsel 4.24. İnas'ın "Türkçeye Yolculuk (Adıyaman)" oyunundaki yazma etkinliğine ilişkin ekran görüntüsü	272
Görsel 4.25. Fatimah'ın yazı çalışması (Eylem planı 4).....	276
Görsel 4.26. İmad'ın yazı çalışması (Eylem planı 5).....	279
Görsel 4.27. Afiş oluşturma etkinliği sırasındaki sınıf ortamına ilişkin görsel	280
Görsel 4.28. Afiş hazırlama etkinliğinde oluşturulan afişler	280
Görsel 4.29. Fatimah'ın "Türkçeye Yolculuk (İzmir)" oyunundaki okuma etkinliğine ilişkin ekran görüntüsü	281
Görsel 4.30. Muhammed'in "Türkçeye Yolculuk (İzmir)" oyunundaki yazma etkinliğine ilişkin ekran görüntüsü	281
Görsel 4.31. "Türkçeye Yolculuk" oyununun tüm sınıfla birlikte oynanması sırasındaki sınıf ortamına ilişkin görsel.....	283
Görsel 4.32. Reza'nın yazı çalışması (Eylem planı 5).....	285
Görsel 4.33. Muhammed'in yazı çalışması (Eylem planı 5)	285
Görsel 4.34. Mustafa'nın yazı çalışması (Eylem planı 6)	288
Görsel 4.35. Fatimah'ın yazı çalışması (Eylem planı 6)	289

Görsel 4.36. Muhammed'in “Türkçeye Yolculuk (İstanbul)” oyunundaki okuma etkinliğine ilişkin ekran görüntüsü	290
Görsel 4.37. Muhammed'in “Türkçeye Yolculuk (İstanbul)” oyunundaki yazma etkinliğine ilişkin ekran görüntüsü	290
Görsel 4.38. Muhammed'in yazı çalışması (Eylem planı 6)	293
Görsel 4.39. Hasan'ın yazı çalışması (Dördüncü eylem planı)	349
Görsel 4.40. İmad'ın yazma sınavı-3 kâğıdı.....	350
Görsel 4.41. Yazılması gereken doğru cevap.....	361
Görsel 4.42. Doğru cevaba verilen dönüt.....	362
Görsel 4.43. Yanlış yazılan cevap örneği.....	362
Görsel 4.44. Yanlış yazılan cevaba verilen dönüt örneği.....	363

GRAFİKLER DİZİNİ

Sayfa

Grafik 4.1. Öğrencilerin uygulama başında uygulanan okuma-anlama testinden aldıkları puanlar	227
Grafik 4.2. Öğrencilerin uygulama başında uygulanan yazma sınavından aldıkları puanlar.....	228
Grafik 4.3. Fatimah’ın uygulama sonrasında okuma-anlama ve yazma becerilerindeki gelişim.....	296
Grafik 4.4. Hamid’in uygulama sonrasında okuma-anlama ve yazma becerilerindeki gelişim.....	300
Grafik 4.5. Hasan’ın uygulama sonrasında okuma-anlama ve yazma becerilerindeki gelişim.....	304
Grafik 4.6. Hüda’nın uygulama sonrasında okuma-anlama ve yazma becerilerindeki gelişim.....	308
Grafik 4.7. İbrahim’in uygulama sonrasında okuma-anlama ve yazma becerilerindeki gelişim.....	313
Grafik 4.8. İmad’ın uygulama sonrasında okuma-anlama ve yazma becerilerindeki gelişim.....	317
Grafik 4.9. İnas’ın uygulama sonrasında okuma-anlama ve yazma becerilerindeki gelişim.....	322
Grafik 4.10. Muhammed’in uygulama sonrasında okuma-anlama ve yazma becerilerindeki gelişim	327
Grafik 4.11. Mustafa’nın uygulama sonrasında okuma-anlama ve yazma becerilerindeki gelişim	332
Grafik 4.12. Reza’nın uygulama sonrasında okuma-anlama ve yazma becerilerindeki gelişim	336
Grafik 4.13. Okuma-anlama testinden alınan puanlar	339
Grafik 4.14. Yazma sınavı-1’den alınan puanlar	343
Grafik 4.15. Yazma sınavı-2’den alınan puanlar	344
Grafik 4.16. Yazma sınavı-3’ten alınan puanlar.....	346

1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve genel kavramlarına ilişkin tanımlar hakkında bilgi verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Savaşlar, doğal afetler, ekonomik zorluklar gibi çeşitli sebeplerle dünyanın en önemli konularından biri haline gelen mültecilik ve sığınmacılık olgusu; özellikle gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler için gün geçtikçe büyüyen bir sorun alanı oluşturmaktadır. Castles ve Miller (2008, s.7) içinde bulunulan çağı göçler çağı olarak tanımlamakta ve bu çağın kalıcı olacağını altını çizmektedir. Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği [UNHCR] (2020a) verilerine göre dünyada çeşitli sebeplerden ötürü yaşadığı ülkeyi terk etmek zorunda kalan insan sayısı 80 milyonu aşmıştır. Bu bireyler göç ettikleri yerlerde ekonomi, eğitim, sağlık, destek hizmetleri ve dil alanlarında güçlükler ve kültürel engellerle karşılaşmaktadırlar (İdin, 2018, s.81; Pumariega, Rothe ve Pumariega, 2005, s.583). Hem mültecilerin hem de göç edilen ülkedeki toplumun refahı için mültecilerin yaşadıkları topluma uyum sağlamaları gerekmektedir. Bu uyumun sağlanması için mültecilerin göç ettikleri ülkelerde eğitimlerine devam etmeleri oldukça önemlidir (İdin, 2018, s.81).

Günümüzde İkinci Dünya Savaşından beri en yoğun dönemini yaşayan göç hareketliliğinin en çok etkilediği ülkelerden biri Türkiye'dir. Coğrafi konumunun elverişliliği ve bölgesinde yaşanan krizler karşısında benimsediği politikalar gibi nedenlerle Türkiye, göç hareketliliğinden en çok etkilenen ülkelerin başında bulunmaktadır (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü [GİGM], 2016). Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği [UNHCR] (2020b) verilerine göre Türkiye 3.6 milyonu Suriyelilerden oluşan 4 milyonu aşkın mülteciye ev sahipliği yaparak dünyada en fazla sığınmacı barındıran ülke konumunda yer almaktadır. Göç eden nüfus içindeki çocuklar, incinebilirlik düzeyleri yetişkinlere oranla daha fazla olması ve kendilerini birçok açıdan savunmasız hissetmeleri bakımlarından göçten en olumsuz etkilenen gruptur (Güngör, 2015, s.6; Pumariega, Rothe ve Pumariega, 2005, s.583). Bu yüzden hem insan hem de çocuk hakları bakımından yabancı uyruklu çocukların haklarını göz önünde bulundurmak ve temel haklardan faydalanmalarını sağlamak gerekmektedir (Güngör, 2015, s.6). Bu

temel hakların başında ise diğer tüm haklara ulaşımı da etkileyen eğitim hakkı gelmektedir. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (2021) verilerine göre ülkemizdeki 3.6 milyon Suriyelinin 1 milyondan fazlasını 5-18 yaş aralığında bulunan eğitim çağındaki Suriyeliler oluşturmaktadır. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nün verilerine göre ise Türkiye'de e-okul veya YÖBİS sistemine kayıtlı toplamda 788.641 yabancı uyruklu öğrenci bulunmakta ve bu öğrencilerin 377.410'u ilkokul kademesinde öğrenim görmektedir (Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü [HBÖGM], 2020, s.141-142). Türkiye, ev sahipliği yaptığı yabancı uyruklu bireylerin aynı zamanda başta eğitim olmak üzere kültür, ekonomi, sağlık gibi birçok alandaki durum ve sorunlarıyla ilgilenmektedir. Yapılan çalışmalar yabancı uyruklu öğrencilerin dil, ekonomi, aile, uyum, barınma ve ulaşım ile ilgili konularda sorunlar yaşadıklarını göstermektedir (Aydın ve Kaya, 2017; Börü ve Boyacı, 2016; Çelik, 2013a; Kıroğlu, Kesten ve Elma, 2010; Köylü, 2001). Kültürel, ekonomik, akademik, psikolojik ve yaşamsal olarak güçlüklerle karşılaşan yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde de dil ve kültür farklılığı, temel dil becerileri, programa uyum sağlama ve akademik başarı bakımlarından zorluk çektikleri anlaşılmaktadır (Aydın, Gündoğdu ve Akgül, 2019; Bağdaş, 2011; Çelik, 2013a; Güngör, 2015; Köylü, 2001; Özçetin, 2013; Şahin, 2008). Yabancı uyruklu bireyler içinde durumdan en çok etkilenen grup olan çocukların eğitim hakkına ulaşamaması ya da eğitim süreçlerinin yetersizliği, sonraki dönemlerde daha önemli ve ciddi sorunlarla karşı karşıya kalınmasına neden olmaktadır (Er ve Bayındır, 2015, s.175). Bu yüzden yabancı uyruklu çocukların nitelikli bir eğitim alması oldukça önemli ve üzerinde durulması gereken bir konudur. Oysa araştırmacılar (Çınkır, 2015; Seydi, 2014, s.268), yabancı uyruklu öğrencilerin nitelikli bir eğitimden mahrum olduğunu belirtmektedir. Eğitimin yetersizliği ya da niteliksizliği hem yabancı uyruklu öğrencileri hem de içinde yaşanılan toplumu başta uyum problemleri olmak üzere birçok problemle karşı karşıya bırakmaktadır. Çünkü toplumsal entegrasyonu sağlamadaki en önemli değişkenlerden biri eğitimidir. Eğitimin, yalnızca toplumsallaşmayla ilgili değil insanlaşmayla da ilgili olduğu gerçeği düşünüldüğünde (Parekh, 2002'den aktaran; Arı, 2010, s.3); yabancı uyruklu öğrencilerin topluma entegrasyonlarının sağlanabilmesi için öncelikle öğrencilerin yaşadıkları toplumun dilini öğrenmeleri gerekmektedir.

İnsan Hakları İzleme Örgütü'nün (2015, s.3) raporuna göre eğitimin önündeki engellerden en önemlileri dil, ekonomi ve toplumsal uyum alanlarında ortaya çıkmaktadır ki bu alanlardan dil ve toplumsal uyum birbiriyle oldukça ilişkilidir. Yapılan çalışmalar

da yabancı uyruklu öğrencilerin dil öğrenme süreçleri ile Türkiye'ye uyum sağlama süreçleri arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir (Bilgili, 2016, s.66). Eğitimde entegrasyonu sağlayan ya da sağlıklı bir entegrasyonun önünde en güçlü engel olabilen etmen toplumda kullanılan dilin, başka bir deyişle hedef dilin ne düzeyde kullanıldığıdır (Erdoğan vd., 2017, s.x). Araştırmacılar sağlıklı bir entegrasyonun en önemli yollarından birisinin, göç edilen ülkenin dilini öğrenmek olduğunu belirtmektedirler (İhlamur-Öner, 2014, s.45). Wagner (2013, s.144) yabancı uyruklu öğrenciler için en temel gereksinimlerden birinin çocuklara ve ailelerine dil öğreniminde destek vermek olduğunu belirtmektedir. Nitekim alandaki birçok çalışma da toplumsal entegrasyonun en önemli değişkenlerinden birinin sığınan ülkenin diline yönelik verilen eğitim olduğunu vurgulamaktadır (İhlamur-Öner, 2014, s.45). Nitekim Türkiye’de gerçekleştirilen araştırmalar yabancıların Türkiye’deki eğitimlerinde en büyük problemlerinin dil sorunu olduğunu; yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçeyi bilmemeleri ve öğrenememelerinden dolayı iletişim kuramama, akranları tarafından dışlanma, düşük akademik başarı gösterme ve sosyalleşememe gibi sorunlarla karşılaştıklarını göstermektedir (Atalay vd., 2022; İnsan Hakları İzleme Örgütü, 2015; Güngör, 2015). Arslan (2011, s.1016) da yabancı uyruklu öğrencilerin okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinde ciddi sıkıntılar bulunduğunu ifade etmektedir. Emin (2016, s.20-23) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim sorunlarının başında dil probleminin geldiği ve bu öğrencilere Türkçe öğretmek için öğretmen, materyal ve özellikle teknolojik malzeme eksikliği yaşandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu durumun yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye toplumuna uyumunu geciktirdiği ifade edilmiştir.

İlgili literatür incelendiğinde özellikle geçmişte Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretimi alanında ders öğretim araç gereçleri, öğretim programı, teknolojik materyal ve ortam, yararlanılabilecek kaynak, eğitim öğretim ortamı, kullanılan yöntem ve teknikler gibi alanlarda sıkıntılar yaşandığı görülmektedir. Özellikle kullanılan yöntem ve materyallerin öğrencilerin gereksinimlerine cevap vermemesi ve pek çok eksikliklerinin bulunması geçmişte önemli bir sorun alanı olmuştur (Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012, s.52). Bu alandaki sorun alanlarından birini de yöntem sorunu oluşturmuştur. Yöntem konusunda alanda bir çeşitliliğin olması ve bu yöntemler içerisinde mükemmel bir yöntemden bahsedilememesi (Memiş ve Erdem, 2013, s.317), yöntemlerin belirli bir eleme sisteminden geçirilmesi ve yabancılara Türkçe öğretimine uyarlanması gereksinimini doğurmuştur. Ayrıca yabancılara Türkçe öğretimi özelinde etkili ve Türkçe

öğretiminin yapısına uygun, özgün yöntemlerin geliştirilmesi de bir gereksinim alanı olarak ortaya çıkmıştır. Bu alanın önemli sorunlarından bir başkasını da alanda yol gösterici bir programın olmaması; hazırlanan programların da öğrencilerin ana diline, yaşına, eğitim düzeyine ve kültürüne uygun olmaması oluşturmıştır (Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012, s.52; Ünlü, 2011, s.111). Alandaki bir diğer sorun ise nitelikli materyal eksikliği biçiminde kendini göstermiştir. Yabancılar Türkçe öğretimi sürecinde en çok kullanılan materyallerin başında ders kitapları gelmektedir. Bu konuda birçok TÖMER ve dil merkezi tarafından kitaplar hazırlanmış; ancak o dönem hazırlanan materyaller yabancı uyruklu öğrencilerin gereksinimlerine, düzeylerine, çeşitliliğine yeterince hitap etmediği gerekçesiyle eleştirilmiştir (Candaş Karababa, 2009, s.276). Yabancılar Türkçe öğretiminin dil bilgisi temelli yürütülmesi de önemli bir sorun olarak gündeme gelmiştir (Candaş Karababa, 2009, s.274). Sonuç olarak geçmişte yabancılar Türkçe öğretimi alanında program eksikliği, yöntem belirsizliği, materyal yetersizliği ve niteliksizliği gibi Türkçe öğretimi olumsuz yönde etkileyen geniş yelpazeli sorunlar ortaya çıkmış ve Türkiye’de yabancılar Türkçe öğretiminde istenilen düzeye ulaşılamama nedenleri olarak bu sorunlar gösterilmiştir (Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012, s.53). Ancak son 10 yılda Türkiye’de yabancılar Türkçe öğretimi alanında oldukça önemli gelişmeler yaşanmıştır. Yabancılar Türkçe öğretiminde öğrencilere rehberlik edecek kitaplar yayımlanmış, bu alanda çevrimiçi platformlar ve yayınlar artmaya başlamıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik sempozyumlar düzenlenmiş, tezler üretilmiş ve öğretim programları hazırlanmıştır. Özellikle çeşitli TÖMER ve dil merkezleri tarafından hazırlanan ders kitapları ve farklı öğretim materyalleri; Maarif Vakfı, Yunus Emre Enstitüsü, Ankara Üniversitesi TÖMER gibi kurumların hazırladığı ve yöntem konusunda da öğretmenlere ve öğrencilere yol gösteren programlar bu alandaki ihtiyaçları önemli oranda karşılamıştır. Bu alanda yaşanan gelişmeler incelendiğinde hazırlanan materyal ve programların çok büyük oranda yetişkin öğrencilere yönelik olarak hazırlandığı görülmektedir. Çocuklara yönelik olarak İstanbul Üniversitesi, Yunus Emre Enstitüsü, Bahçeşehir Üniversitesi gibi kurumlar tarafından çocuklar için Türkçe öğretim setleri hazırlanmış, Maarif Vakfı tarafından okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kademelerine yönelik yabancı dil olarak Türkçe öğretim programı hazırlanmıştır. Çocuk öğrencilere yönelik gerçekleşen tüm bu gelişmelere rağmen yapılan çalışmalar çocuklara Türkçe öğretiminde hâlâ sorunlar yaşandığını, çocuklara uygun öğretim yöntemlerinin seçilmesi ve uygulanması, çocukların sosyal ve kültürel beklentilerinin karşılanması, dil

öğretim materyallerinin temin edilmesi gibi konularda ciddi sorunlar olduğunu ve tüm bunlara bağlı olarak çocukların eğitimden mahrum kaldıklarını (Çınkır, 2015; Karlı-Çalamak ve Kılınç, 2021; Taşkın ve Erdemli, 2018; Tunga, Engin ve Çağıltay, 2020) göstermektedir.

Araştırmacılara göre bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olan etmenlerden biri de yabancılara Türkçe öğretiminde öğretim sürecinin teknolojiye ayrı yürütülmesidir (Ünlü, 2011, s.114). Oysa bir dilin yabancı dil ya da ikinci dil olarak öğretimi ancak öğrenci merkezli yöntem ve teknikler ile uygun teknolojiler kullanıldığında etkili bir biçimde gerçekleşebilir (Kara, 2010a, s.408). Durmuş (2013a, s.222) yabancılara Türkçe öğretimi alanında yürütülen faaliyetlerin, teknoloji destekli olduğu ölçüde uluslararası rekabet gücüne sahip kabul edileceğini ifade etmekte ve yabancılara Türkçe öğretiminde teknolojiye yararlanmanın diğer dünya dilleri arasında Türkçenin öğretiminin rekabet gücünü arttıracaklarını vurgulamaktadır. Kurt (2019, s.106, 110) da yabancılara Türkçe öğretimi alanında hem küçük yaş grubundaki öğrencilerin dikkatinin çekilmesi hem de öğretim sürecinin etkililiğinin artırılması için teknoloji kullanımının önemine dikkat çekmektedir.

Bugünün koşullarında teknoloji, dilin kullanımı açısından bir paradigma değişikliğine neden olmaktadır (Ferris ve Wilder, 2006). Dilin kullanım amaç ve türlerine, kültürün oluşum şekline göre sözlü ve yazılı kültür çağlarından bahseden Ong (1999); iletişimin yalnız konuşma dilinden oluştuğu kültürleri sözlü kültür, yazının işlevsel bir yapı kazanmasıyla birlikte kültürün yazılı olarak oluşturulduğu kültürleri ise yazılı kültür olarak adlandırmaktadır. İçinde bulunulan çağda ise teknolojinin gelişimiyle birlikte dijital bir kültür oluşmaya başlamış ve ikincil sözlü kültür ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda Özdemir (2017, s.432) bu paradigma değişimiyle birlikte yabancılara Türkçe öğretimi sürecinin içeriğinin ikincil sözlü kültür dönemine uygun bir şekilde, dijital teknolojiler vasıtasıyla bilginin edinilmesi, üretilmesi ve paylaşılmasına yönelik bilgi ve beceri kazandırabilecek şekilde yapılandırılması gerektiğini belirtmektedir. Nitekim dil öğrenme ve okuryazarlık kuramları da günümüzde bu tür yaklaşımları desteklemektedir.

Günümüzde etkin olarak kabul edilen ve benimsenen dil öğrenme kuramı genel olarak öğrenme alanında olduğu gibi yapılandırmacılıktır. Araştırmacılar, dil öğretiminde bilginin öğrenci tarafından inşa edilen bir olgu olduğunu ileri süren yapılandırmacı yaklaşıma göre tasarlanan öğretim materyallerinin, öğrencinin dil ve iletişim becerilerini geliştirmeye yardımcı olduğunu ve aynı zamanda öğrenci özerkliğini desteklediğini

belirtmektedirler (Genç, 2013, s.44). Bu bağlamda etkileşime ve öğrencinin bilgiyi yapılandırmasına olanak sağlayan teknolojik, yapılandırmacı materyallerin bu alanda kullanılması dil becerilerinin geliştirilmesi ve öğrenci özerkliğinin desteklenmesi için önemli görülmektedir. Bununla birlikte, okuryazarlık kuramları da değişen ve gelişen dünya ile paralel olarak sürekli bir değişim içindedir. Günümüzde geleneksel okuryazarlık kuramlarından dijital okuryazarlık kuramlarına doğru bir geçiş söz konusudur. Bugünün dijital dünyasında bireylerin başarılı olabilmeleri için dijital okuryazarlık becerileri zorunlu hale gelmiştir (Henry, 2007, s.30, 34). Dijital okuryazarlık kuramlarının gündeme gelmesiyle okuma yazma ortamlarının sadece basılı materyallerle sınırlandırılmayacağı fikri gündeme gelmiştir. Dijital okuryazarlık; okuma yazmayı öğrenme ve anlam kurma sürecinde teknoloji ile anlamlı bir şekilde etkileşim içinde olarak içeriğin esas anlamına ulaşmak ve öğrenme sürecini hızlandırmak anlamına gelmektedir (Ertem, 2014, s.4). Bu bakış açılarından yaklaşıldığında dil öğrenimi/edinimi süreçlerine teknolojiyi dâhil etmek yararlı olduğu kadar bugünün dünyası için bir gerekliliktir.

Yapılan çalışmalar da bir dili yabancı veya ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin dil becerilerinin teknoloji destekli sınıflarda daha iyi geliştirildiğini göstermektedir (Braine, 1997; Chang ve Yeh, 2018; Chapelle, 2007; Li ve Hegelheimer, 2013; Lee, 2004; Salaberry, 1999; Taj vd., 2017; Fotos ve Browne, 2003). Çünkü dil öğretimi aynı zamanda bir kültür öğretimidir ve teknoloji destekli uygulamalar yoluyla öğrenciler içinde bulundukları kültürün özelliklerini ve kendi kültürüyle arasındaki farklılıkları daha kolay bir şekilde fark edebilmektedirler. Bu tür bir öğretim yönteminin benimsenmesi ile aynı zamanda öğrencilerin içinde yaşadıkları toplumdaki bireylerin günlük konuşma ve yaşam tarzları ile ilgili daha fazla bilgi edinebilmeleri de kolaylaşmaktadır (Günday ve Tahtalı Çamlıoğlu, 2015, s.479). Dünya, teknolojinin etkisiyle paradigmaların hızla değiştiği, her alanda değişim ve dönüşümlerin yaşandığı bir döneme girmiştir. İlerleyen dönemlerde teknolojinin etki alanını arttıracığı düşünüldüğünde dil öğretiminde de teknoloji entegrasyonunun sağlanması bir gereklilik hâline gelmektedir (Özdemir, 2017, s.433). Hayatın tüm alanlarına yeni bir yön veren ve onları şekillendiren teknolojik gelişmeleri görmezden gelmek veya onlardan kaçınmak yerine, bu gelişmelerin eğitim öğretim sürecine nasıl dâhil edileceğini ve faydalarından nasıl yararlanılacağını düşünmek daha işlevsel görünmektedir (Günday ve Tahtalı Çamlıoğlu, 2015, s.474). Bu doğrultuda Türkçe'nin gerek Türk gerekse yabancı uyruklu öğrencilere öğretiminde

teknolojinin olanaklarından nasıl yararlanılacağı ve bu olanakların ne şekilde kullanılacağı üzerinde tartışılması gereken bir konudur. Teknolojinin dil öğretim yöntemlerine katkı sağlayan birçok boyutu bulunmakta, bu boyutlar teknoloji ve dil öğretimini bir araya getirerek yeni nesil dil öğrenme ortamları ortaya çıkarmaktadır. Bu ortamlardan biri de eğitsel dijital oyunların sunduğu dil öğrenme ortamlarıdır.

Literatür incelendiğinde eğitsel dijital oyun desteğiyle öğrenmenin öğrenci motivasyonunu (Dickey, 2011; McFarlane, Sparrowhawk ve Heald, 2002; Papastergiou, 2009) ve başarısını arttırdığı (Huizinga vd., 2009), öğrencilerin derse yönelik tutumlarını iyileştirdiği (Ke, 2008); edinilen bilgilerin kalıcılığını sağladığı (Chow, Woodford ve Maes, 2011); öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirdiği (Hsiao vd., 2014), iletişim ve iş birliği becerilerini güçlendirdiği (Herz, 2001; Kaptelinin ve Cole, 2002), problem çözme, karar verme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği (Beatty, 2010; Chuang ve Chen, 2009; Sung, Hwang ve Yen, 2015) görülmektedir. Samur ve Evans (2012'den akt: Arkün Kocadere ve Samur, 2016, s.401) yaptıkları literatür taraması sonucunda geleneksel yöntemlerin eğitsel dijital oyunların kullanıldığı öğrenme ortamlarına göre daha etkili olduğunu kanıtlayan hiçbir çalışmaya rastlamadıklarını belirtmektedirler. Eğitsel dijital oyunların eğitim öğretim sürecindeki bu yararları eğitimcileri birçok farklı alanda oyunları kullanmaya itmiştir. Bu bağlamda eğitsel dijital oyunların fen, matematik, müzik, görsel sanatlar, dil öğretimi gibi alanlarda sıklıkla kullanıldığı görülmektedir (Özer, 2017; Shin vd., 2011; Liu ve Chu, 2010; Owston vd., 2009; Uluçay, 2013; Griffiths, 2002).

Son yirmi yılda, dijital oyunları oynayan kişilerin dil becerilerindeki gelişmeleri rapor etmeye başlamalarıyla birlikte araştırmacılar ve uygulayıcılar için dil öğrenimi ve öğretimi konusunda dijital oyunların yararları konusu merak uyandırmıştır (Müftüoğlu, 2018, s.14). Eğitsel dijital oyunların dil öğretiminde kullanımı fikri özellikle uluslararası alanyazında önemli bir yer tutmaktadır. Bu çalışmalar eğitsel dijital oyunların hem ikinci hem de yabancı dil öğretiminde kullanımı ve faydaları üzerinde yoğunlaşmaktadır. Dil öğrenme ve eğitsel dijital oyunlar arasında paralellik olduğunu iddia eden bazı çalışmaların sonuçları, eğitsel dijital oyunların dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri gibi yabancı dildeki temel dil becerilerinin ve dil bilgisi kurallarının öğrenilmesinde, iletişim becerilerinin güçlendirilmesinde, konuşma ve yazmada akıcılığın sağlanmasında, kelime hazinesinin zenginleştirilmesinde etkili olabileceğine yönelik yaygın bir inanç yaratmıştır (Aghlara ve Tamjid, 2011; Alyaz ve Genç, 2016;

Berns vd., 2013; Ranalli, 2008; Neville, Shelton ve McInnis, 2009; Rama vd., 2012; Ronimus vd., 2014; Samur, 2019).

Ana dili, ikinci ve yabancı dil öğretiminde kullanılan eğitsel dijital oyunlar barındırdıkları özellikler dolayısıyla büyük bir potansiyele sahip olsa da Türkçenin ana dili, ikinci veya yabancı dil olarak öğretiminde kullanılabilecek eğitsel dijital oyunların sayısı günümüzde oldukça azdır. Uluçay (2013, s.221) var olan az sayıdaki oyunun çoğunun da kişisel çabalarla hazırlanmış dil bilgisi ve kelime varlığını geliştirmeye yönelik uygulamalardan öteye gidemediğini belirtmektedir. Oysa Türkçenin hem ikinci hem de yabancı dil olarak öğretimi alanı son yıllarda, özellikle küreselleşmenin de etkisiyle belki de daha önce hiç yaşanmamış bir hızda ve şekilde genişlemektedir. Bununla birlikte dünyada meydana gelen gelişmeler, göç hareketleri, ulaşımda ve iletişimde ulaşılan hız ve yaygınlık, diğer birçok alanda olduğu gibi, genelde dil öğrenimini, özelde de Türkçe öğrenimini taleplerinin artması, gereksinimlerin belirginleşmesi ve arz araçlarının çeşitlenmesi açılarından etkilemiştir (Uzun, 2018, s.677). Bu nedenlerle son yıllarda yabancılara Türkçe öğretimi alanındaki çalışmalar artmıştır. Bu alanda yapılan çalışmalar çoğunlukla dil bilgisi ve kelime öğretimi (Akpınar, 2010; Arslantürk, 2013; Özdemir, 2011; Özdemir, 2016; Tunçel, 2011; Yıldırım, 2011; Yüner, 2011) alanlarında yoğunlaşmıştır. Bununla birlikte, alanyazın incelendiğinde çalışmaların büyük bir çoğunluğunun da var olan kitapların incelenmesi (Arslan ve Durukan, 2014; Bayraktar, 2015; Biçer, 2011; Kaya, 2011; Kılınç ve Yenen, 2015; Şimşek, 2011; Saydam, 2018; Tüm, 2016), sorunların ve gereksinimlerin tespit ve analizi (Arı, 2010; Çangal, 2013; Duygu, 2016; Gözüküçük, 2015; Güngör, 2015; Islioğlu, 2015) alanlarında yoğunlaştığı görülmektedir. İncelenen çalışmaların çoğu, yükseköğrenim gören öğrencilere yönelik hazırlanmış olup, ilkokul seviyesinde gereksinimi karşılayacak ölçüde uygulamalı çalışmalara rastlanamamıştır. Hafız (2015) da gelişen bir alan olan yabancılara Türkçe öğretiminde çocuk öğrenenler ile ilgili yapılan çalışma sayısının çok az olduğunu ve alanda bu konuyla ilgili eksiklikler bulunduğunu belirtmektedir. Ayrıca alanyazında yabancılara Türkçe öğretiminin eğitsel dijital oyun desteğiyle gerçekleştirildiği herhangi bir çalışmaya da rastlanamamıştır.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, A1 düzeyinde Türkçe öğrenen yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin ikinci dil olarak Türkçe okuma-anlama ve yazma becerilerinin eğitsel dijital oyun destekli öğretim etkinlikleri ile nasıl geliştirilebileceğini ortaya koymaktır. Bu genel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin ikinci dil olarak Türkçe okuma-anlama ve yazma becerilerinin uygulama öncesi mevcut durumu nedir?
2. Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin ikinci dil olarak Türkçe okuma-anlama ve yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğretim etkinlikleri eğitsel dijital oyun desteğiyle nasıl yürütülebilir?
3. Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin uygulama sürecindeki ikinci dil olarak Türkçe okuma-anlama ve yazma becerilerinin gelişimi nasıldır?
4. Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin ikinci dil olarak Türkçe okuma-anlama ve yazma becerilerinin eğitsel dijital oyun desteğiyle geliştirilmesine yönelik öğretim etkinlikleri yürütülürken karşılaşılan sorunlar nelerdir?
5. Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin ikinci dil olarak Türkçe okuma-anlama ve yazma becerilerinin eğitsel dijital oyun desteğiyle geliştirilmesine yönelik öğretim etkinlikleri yürütülürken karşılaşılan sorunlar nasıl çözülebilir?
6. Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin ikinci dil olarak Türkçe okuma-anlama ve yazma becerilerinin eğitsel dijital oyun desteğiyle geliştirilmesine yönelik yürütülen öğretim etkinliklerine ilişkin katılımcıların görüşleri nelerdir?

1.3. Önem

Dünyada en fazla sayıda sığınmacıyı barındıran ülke konumunda olan Türkiye, aynı zamanda bu bireylerin sağlık, uyum, ekonomi, eğitim gibi birçok problemiyle de ilgilenmektedir. Bu problem alanlarından en önemlisi, diğer sorunları da etkileme potansiyelinin çok yüksek olması sebebiyle eğitimidir. Özellikle, yabancı uyruklu nüfusun büyük bir kesiminin eğitim çağındaki bireylerden oluşması, onlara verilecek eğitimin niteliğinin ne derecede önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Yapılan araştırmaların çoğu, yabancı uyruklu bireylerin eğitim alanında karşılaştıkları en büyük güçlüğü ‘dil’ olduğu üzerinde anlaşılmaya varmaktadır. Bu durum, Türkiye’deki yabancı uyruklu bireylerin topluma ve kültüre uyum sağlamasını güçleştirmekte ve daha farklı problem

alanları ortaya çıkarmaktadır. Yaşadıkları toplumun dilini yeterince iyi öğrenemeyen bireyler, diğer akademik alanlarda da başarısızlığa uğramakta, akranlarının gerisinde kalmakta ve sosyal olarak güçsüz bir konuma düşmektedirler. Yabancı uyruklu bireylerin eğitim kademesine alınır alınmaz iyi bir dil eğitimi almaya başlamaları, hem temel dil becerilerini erken yaşta edinerek topluma uyum sağlamalarını, hem de akademik olarak başarılı olmalarını sağlayacaktır. Üstelik bir ikinci dil öğrenmenin erken yaşlarda diğer yaşlara oranla nispeten daha kolay olduğu düşünüldüğünde, ilkokul bu eğitimin verilmesi için en uygun kurum olarak görülmektedir. Bu bağlamda bu araştırma, okuma-anlama ve yazma becerileri bakımından problem yaşayan öğrencilerin ilkokul düzeyinde tespiti ve ikinci dil olarak Türkçe okuma-anlama ve yazma becerilerinin erken yaşlarda geliştirilmesi bakımlarından önemlidir. Böylece, öğrencilerin topluma uyumları kolaylaşacak, yaşadıkları ülkenin kültürünü öğrenecek, akademik ve sosyal yönlerden başarılı olacaklardır. Bununla birlikte, Türkçenin görünürlüğünün artması ve Türk kültürünün tanıtılması bakımından araştırma oldukça önemli bir yere sahiptir. Ulusal alanyazında ilkokul dönemindeki yabancı uyruklu öğrencilerin ikinci dil olarak Türkçe okuma-anlama ve yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik çok sınırlı sayıda çalışma olması, bu araştırmanın alanyazındaki boşluğu doldurmak açısından önem arz ettiğini göstermektedir.

Alanyazın incelendiğinde, Türkçenin yabancı uyruklu öğrencilere öğretilmesi ile ilgili olarak birçok sorun olduğu görülmektedir. Bu sorunların başında öğretim programı, materyal, yöntem-teknik eksikliği gibi sorunların geldiği görülmektedir. Araştırmacılar, özellikle materyal eksikliğinin önemli bir sorun olduğunu belirtmekte, var olan materyallerin de bu öğrencilerin gereksinimlerine yeterince cevap vermediğini ve düzeylerine uygun olmadığını ifade etmektedirler. Son zamanlarda yetişkin öğrencilere yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çok önemli gelişmeler yaşansa da çocuk öğrencilerle ilgili sorunların devam ettiği görülmekte, özellikle dil öğretimine uygun materyallere ulaşma konusunda sıkıntılar olduğu belirtilmektedir. Oysa dil öğretiminde materyallerin çok önemli bir yeri bulunmaktadır. Öğrencilerin ilgisini çekme, motivasyonlarını arttırma, konuların kalıcılığını sağlama gibi yönlerden öğrenme-öğretme sürecinde önemli bir yere sahip olan materyaller, düzeye uygun ve gereksinimlere cevap verebilecek nitelikte hazırlandıkları takdirde dil öğretiminin vazgeçilmez birer unsuru olma potansiyeline sahiptirler. Bu çalışmada da öğrencilerin okuma-anlama ve yazma becerilerinin gelişimini sağlamak amacıyla öğretim

etkinliklerine destek olarak kullanılabilecek teknolojik bir materyal geliştirilmiştir. Araştırma bu bakımdan, alandaki birikime katkı sağlamış olması ve sonunda çıktı olarak alana bir ürün ortaya koymuş olması bakımlarından da önemlidir. Tüm bunlarla birlikte, günümüzde dilin kullanımı bağlamında yaşanan paradigma değişikliği, dil öğretim yöntem ve tekniklerine yansıdığı ölçüde başarı yakalanacaktır. Yapılan araştırmalar, teknoloji destekli sınıflarda yapılan yabancı veya ikinci dil öğretiminin geleneksel sınıflara göre daha etkili olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, geliştirilecek yeni yöntem, teknik ve materyallerde teknoloji entegrasyonunun sağlanması önemli görülmektedir. Teknolojinin dil öğretimi alanına sunduğu olanaklardan biri de özellikle ilköğretim dönemindeki öğrenenler için cazip bir materyal olma özelliğine sahip dijital oyunlardır. Dijital oyunların öğrencilerin motivasyonlarını sağlama, problem çözme becerilerini işe koşma, iş birliğine olanak sağlama gibi birçok özelliği, eğitim ortamlarında işe koşulabilir nitelik taşımaktadır. Bu araştırma, dil öğretiminde kullanılmak üzere bir dijital oyun geliştirilmesi, bu bağlamda da dil öğretimine teknoloji entegrasyonunun sağlanması bakımlarından önemli görülmektedir.

Uluslararası alanyazın incelendiğinde, dijital oyunların dil öğretiminde kullanımına yönelik birçok araştırma olduğu göze çarpmaktadır. Dijital oyunların bir eğitim aracı olarak geleneksel öğrenme araçlarıyla birlikte kullanılması fikri, uluslararası alanyazında oldukça kabul görmüş ve araştırılmıştır. Oysa Türkiye’de, bu tarz çalışmalar yok denecek kadar azdır. Özellikle ilköğretim dönemindeki yabancı uyruklu öğrencilerin ikinci dil olarak Türkçe okuma-anlama ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde teknoloji entegrasyonunun sağlandığı veya dijital oyunların kullanıldığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Araştırma, bu yönüyle ulusal alanyazına katkı sağlaması bakımından önemli görülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Katılımcıların veri toplama araçları uygulanırken gerçek performanslarını yansıttıkları, araştırma süresince gerçekleştirilen gözlem ve görüşmelerde doğal ve samimi davrandıkları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

- Bu araştırmanın uygulama süreci, 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Döneminde gerçekleştirilmiştir.
- Araştırma verileri, 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Döneminde bir devlet okulunda öğrenim görmekte olan ve Türkçe dil düzeyleri A1 seviyesinde olan 10 yabancı uyruklu ilkokul öğrencisi ve bu öğrencilerin öğretmenleri olan yedi sınıf öğretmenin deneyim ve görüşleriyle sınırlıdır.
- Bu araştırma; araştırma kapsamında etkinlikler gerçekleştirilen kazanımlarla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

İkinci Dil: Bir bireyin ana dili dışındaki bir dili, o dilin ana dili olarak kullanıldığı çevrede öğrenmesi sonucunda ortaya çıkan dil (Karaağaç, 2011, s.223).

Okuma: Yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma süreci (Akyol, 2006, s.29).

Yazma: Zihindeki duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak çeşitli sembollerle anlatılması (Güneş, 2014, s. 157).

Eğitsel Dijital Oyun: Teknolojik araçlar yardımıyla hazırlanan, bilişsel, sosyal, davranışsal veya duygusal boyutlara sahip, belirli bir hedefe yönelik olarak öğrenmeyi sağlayan oyunlar (Çetin, 2013, s.2).

Eylem Araştırması: Eylemlerin ve öğretimin niteliğini anlamak ve iyileştirmek için gerçek sınıf veya okul durumunu çalışma süreci (Johnson, 2015, s.329).

2. ALANYAZIN

Araştırmanın bu bölümünde kavramsal çerçeve ve araştırma ile ilgili alanyazın taraması hakkında bilgi verilmiştir.

2.1. Dil Öğretiminde Temel Kavramlar

Dil öğretimi, kapsam olarak çok geniş ve çok boyutlu bir alanı ifade etmektedir. Bununla birlikte son yıllarda meydana gelen siyasi değişimler, küreselleşme, hızlı değişen ve gelişen teknoloji, ülkeler arasında meydana gelen çok yönlü insan hareketliliği gibi unsurlar dil öğretimi alanını daha da genişletmiş ve bu alanda ortaya çıkan kavramları da çeşitlendirmiştir. Bu kapsam genişliği ve çok boyutluluk, alanda farklı kavramların ortaya çıkmasına ve kimi zaman bu kavramların birbirlerinin yerlerine kullanılmasına yol açmakta, bu durum da üzerinde anlam birliğine varılamayan kavramların anlam karmaşasına neden olmasına yol açmaktadır. Genel olarak kabul edilen dil öğretimi kavramlarının farklı anlamları içerecek biçimde kullanılması, yöntem, teknik ve yaklaşımlara da büyük oranda etki edeceğinden alanda kullanılan temel kavramların açıklanması, aralarındaki anlam farklılıklarının belirlenmesi ve uygulamaların doğru biçimde geliştirilmesi adına faydalı olacaktır. Bilimin olması gerektiği biçimde sistematik ve doğru olarak ilerleyebilmesi için kullanılan kavramlar arasındaki ince çizgilerin açıklanması ve kavramlar üzerinde anlam birliğine varılması gerekmektedir.

Dil; belirli kalıplar, sistemler ve kurallara sahip olan, sembollerden oluşan, bireyler arasında iletişimi sağlayan en etkili iletişim aracıdır. İnsan türünün sahip olduğu en benzersiz insani yetenek olarak nitelendirilen dil (Ortega, 2009, s.1), evrensel bir özelliğe sahiptir. Ancak dilin kazanılma biçimi, sırası, ortamı gibi değişkenler nedeniyle alanda farklı kavramlar ortaya çıkmıştır. Bu bölümde dil öğretimindeki temel kavramlar kısaca açıklanacaktır.

2.1.1. Ana dili ve edinimi

Ana dili, bireyin doğduğu andan itibaren çevresinden, toplumdan edinerek zamanla doğal düşünce ve iletişim aracı haline getirdiği ilk dil anlamına gelmektedir. Bireyin bilinçaltına işleyerek bireyin en güçlü bağlarını oluşturan ana dili (Durmuş, 2013b, s.15), Özüdoğru ve Dilman (2014, s.5) tarafından “doğumla beraber başlayan, çocuğun bilişsel becerilerinin gelişmesi ve toplumsal etkileşimiyle edinilme süreci gelişen dil” olarak

tanımlanmış ve ana dilin ‘birinci dil’, ‘ilk dil’ gibi isimlendirmelerinin de olduğu belirtilmiştir. Oruç (2016, s.281) ise ana dili, alanda yapılan tüm tanımları içerecek şekilde şöyle tanımlamıştır:

“Ana dili” anneden, aileden, yakın çevreden ve sosyal çevreden, içinde yaşanılan toplumdan, doğumdan sonraki ilk yıllarda, çocukluk evresinde, ilk iletişimin sağlandığı, konuşmanın ve düşünmenin gerçekleştiği, kişinin en iyi hâkim olduğu, kendisini en iyi ifade ettiği, eğitim öğretim almaksızın, ilk kullanılan, birinci olarak edinilen ve öğrenilen dildir.

Oruç (2016, s.282); ana dili ile ilgili olarak yapılan tanımların tek başına yeterli olmadığını ve sadece tanımlarda verilen ölçütlerin belirleyici olamayacağını vurgulamış; bir dilin bireyin ana dili olması için ana dili tanımında yer verdiği ölçütlerin birlikte olması gerektiğini belirtmiştir.

Tabors (2008, s.7); ana dili/birinci dili edinmenin çok önemli bir görev olduğunu belirterek; dil sistemini, birbirine uyması gereken bağlı parçalar içeren bir bulmaca olarak betimlemiştir. Bu parçaları; sesbilim (fonoloji), kelime bilgisi, dil bilgisi, söylem ve edimbilim (pragmatik) olarak sıralayan Tabors (2008), bulmacanın tamamlanması için bu parçaların her birinin tamamlanması gerektiğini belirtmiştir. Yani ona göre çocukların ana dili edinimlerinin tamamlanması, dil sisteminin tüm bu yönleri üzerinde kontrol sahibi olmalarını gerektirir. Ana dili edinimi büyük bir görev olarak kabul edilse de bu süreç çoğu zaman doğal bir süreç halinde tamamlanmaktadır. Her çocuk, içine doğduğu çevreyle ilişki içindedir ve bu ilişki içinde meydana gelen iletişim verileri çocuk tarafından işlenir. Bu veri işleme süreci, bireyin yaşamının ilk birkaç yılı içinde ana dilini edinmesi ile sonuçlanır (Demircan, 2013, s.4). Çünkü çocuk, iletişim kurmayı öğrendikçe iletişim diyaloglarının içinde bulunmakta ve böylece ana dili edinme aşamasında bilişsel ve sosyal olarak aktif konumda olmaktadır. Clark (2000, s.181), böylece çocukların doğal bir biçimde zamanla "iletişimsel yeterlilik" kazandıklarını, dil bilgisi kurallarını kendi kendilerine öğrendiklerini ve dili kullanma kuralları hakkında bilgi sahibi olduklarını belirtmektedir. Başka bir deyişle, ana dilin yapısal bilgisi çocuğun kendi bilişsel ve sosyal faaliyetinden gelmekte ve böylece iletişimsel yeterlilik ile birlikte “dilbilimsel yeterlilik” de kazanılmaktadır (Clark, 2000). Dinleme ve konuşma becerilerinin bebeklik ve ilk çocukluk dönemlerinde aile ve çevre desteğiyle birlikte edinilmesi, okuma ve yazma becerilerinin ise okul döneminde kazanılmasıyla ana dili edinilir, öğrenilir ve geliştirilerek pekiştirilir.

2.1.2. Yabancı dil öğretimi

Bir bireyin ana dili dışında öğrendiği, yaşadığı toplumda birincil derecede herhangi bir işlevi bulunmayan, genellikle okullarda formal olarak ders içinde öğretilen dil ‘yabancı dil’ olarak nitelendirilmektedir. Başka bir tanıma göre yabancı dil; bireyin içinde bulunduğu çevrede yaygın bir şekilde kullanılmayan, uluslararası seyahat veya başka kültürlerle iletişim için öğrenilen veya kullanılan, okulda zorunlu veya seçmeli olarak yabancı dil dersinde öğrenilen, bireyin günlük yaşamda pratik yapma olanağının olmadığı dili ifade etmektedir (Özüdoğru ve Dilman, 2014, s.6). Durmuş (2013b, s.16) yabancı dili “belirli bir ülkedeki veya bölgedeki halkın büyük bölümünün ana dili olmayan, okullarda eğitim aracı olarak kullanılmayan ve yönetimde, medyada iletişim işleri ile geniş bir biçimde yer almayan dil” olarak tanımlarken Yağmur (2013, s.183) ise “Bir ülkede yaşayan halk tarafından geleneksel olarak konuşulmayan ve farklı amaçlarla sonradan öğrenilen dil” olarak tanımlamıştır. Tanımlarda da görüldüğü üzere yabancı dil; öğrenen kişinin yakın sosyal çevresinde kullanılmayan (Saville-Troike, 2006, s.4), farklı amaçlarla, genellikle sınıflarda ve ana dilinden sonra öğrenilen dili ifade etmektedir.

Bu tanımlara paralel bir şekilde Moeller ve Catalano (2015, s.327); yabancı dil öğrenimi veya öğretimini; toplumun ana dili olmayan bir dilin, yaygın olarak konuşulduğu çevrenin dışında öğrenimi veya öğretimi olarak tanımlamakta ve bir dilin büyük ölçüde sınıfta öğrenilmesinin ve öğretimin gerçekleştiği toplumda konuşulmamasının, o dilin “yabancı dil” olarak kabul edilmesini gerektirdiğini belirtmektedirler. Alyılmaz ve Şengül (2017, s.22) de bu tanımlara paralel olarak, yabancı dilin; öğrenildiği toplumda sosyal ve iletişimsel fonksiyona sahip olmadığını vurgulayarak, yabancı dil öğreniminin bireyin zevk ve ilgi alanları doğrultusunda gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Yabancı dil öğrenimi, tipik olarak, sınıfta gerçekleştirilen, günlük yaşamda dili kullanma fırsatının hiç olmadığı veya sadece sınırlı bir fırsatın olduğu, formal eğitim yoluyla gerçekleşen dil öğrenmeyi ifade eder (Ellis, 2015, s. 18). Gass ve Selinker (2008, s.7), yabancı dil öğreniminin, bireyin kendi ana dili ortamında başka bir dili öğrenmesini ifade ettiğini belirtmekte ve bu sürecin çoğu zaman sınıf içinde yapıldığı ve sınıfla sınırlı kaldığını vurgulamaktadır. Sonuç olarak yabancı dil öğrenimi, biçimsel bir şekilde, çoğu zaman sınıf ortamında gerçekleştirilen, içinde bulunulan toplum tarafından yaygın iletişimde kullanılmayan bir dilin öğrenimi olarak tanımlanabilir. Bu durumda, ülkemizde sınıflarda gerçekleştirilen İngilizce öğretimi, yabancı dil öğretime örnek olarak gösterilebilir. Yani, Türkiye’de yaşayan bir Türk için

İngilizce yabancı bir dildir. Ya da İngiltere’de gerçekleştirilen Türkçe öğretimi yabancı dil olarak Türkçe öğretimidir.

2.1.3. İkinci dil edinimi/öğrenimi

Bir ülke veya bölgede toplumsal işlevle ve yaygın bir şekilde kullanılan, birinci dilden sonra o ülke veya bölgede öğrenilen dil ‘ikinci dil’ olarak nitelendirilmektedir. Başka bir deyişle, bireyin kendi ana dilinden sonra başka bir dili, o dilin yaygın olarak kullanıldığı ve işlev sahibi olduğu bölgede öğrenmesi ikinci dil öğrenimi sınırlarına girmektedir. İkinci dil, bir bireyin ana dili dışındaki bir dili, o dilin ana dili olarak kullanıldığı çevrede öğrenmesi sonucunda ortaya çıkan dil; ikinci dil edinimi ise bireylerin ikinci dili kullanabilir yetkinliğe gelmesidir (Karaağaç, 2011, s.223). Selvikavak (2006, s.8) da ikinci dil öğreniminin, ana dili dışındaki bir dilin, o dili ana dili olarak kullanan bireylerin yaşadığı çevrede doğal yollarla ya da örgün eğitimle öğrenilmesi olarak tanımlanabileceğini belirtmektedir. Bu tanımda da görüldüğü üzere ikinci dil, genellikle eğitim, istihdam ve diğer temel amaçlar için gerekli resmi veya toplumsal olarak baskın dildir ve genellikle yerel olarak başka bir dil konuşan azınlık grubu üyeleri veya göçmenler tarafından edinilir (Saville-Troike, 2006, s.4).

Richards ve Schmidt (2010, s.514) ikinci dilin; yaygın tanımıyla birinin ana dilini öğrendikten sonra öğrendiği herhangi bir dil olarak nitelendirilebileceğini belirtmektedirler. Daha dar bir anlamda ise ikinci dil, onu kullanan birçok insanın ana dili olmamasına rağmen bir ülke veya bölgede önemli rol oynayan dili ifade etmektedir (Richards ve Schmidt, 2010, s.514). İkinci dilin Richards ve Schmidt (2010, s.514) tarafından yapılan yaygın tanımı, aslında ikinci dil ve yabancı dil kavramlarının birbirleriyle karışmasına ve bu iki kavramın birbirlerinin yerine kullanılmasına neden olmaktadır. Aslında ikinci dil, yabancı dil kavramını da kapsayan genel bir terim olmasına rağmen bu iki kavram arasında ciddi farklılıklar bulunmaktadır. Cohen (2014, s.8), yabancı ve ikinci dil kavramlarının genellikle aynı anlama gelecek şekilde kullanıldığını; ancak bu kavramların birbirinden farklı anlamlara geldiğini ifade etmektedir. İkinci dil ve yabancı dil arasındaki ayrım; ikinci dilin, bireyin içinde bulunduğu toplumun konuştuğu dil; yabancı dilin ise öğrenim görülen sınıfla sınırlı kalan ve öğrencinin sınıf dışında pratik yapma fırsatının olmadığı dil olarak tanımlanmasıyla açıklanabilir. Moeller ve Catalano’ya (2015, s.327) göre ikinci dil; öğrencinin edinilen dilin konuşulduğu bir ortamda ikamet ettiğini göstermektedir. İkinci dil, dilin öğrenildiği ülke veya bölgede

önemli bir işleve sahip olan dildir. Yabancı dilin ise öğrenilen ülke veya toplumda herhangi bir sosyal işlevi olmayıp, genellikle ulusal sınırlar dışında kullanılan bir dilin öğrenimini kapsar. Halat (2015), ikinci dilin sosyal işlevi, yabancı dilin ise yabancılarla iletişim kurma işlevini yerine getirdiğini belirtmektedir. Oruç (2016, s.283) da bir dilin ikinci dil olarak nitelendirilebilmesinin ancak günlük kullanım için gerekli olması, ikinci dili kullanan kişinin yaşadığı ülkenin dilini kullanıyor olması ile mümkün olacağını vurgulamaktadır. Görüldüğü üzere yabancı dil ve ikinci dil, öğrenilme ortamı ve işlevi bakımlarından birbirlerinden ayrılmaktadırlar.

İkinci dil ile yabancı dil, öğrenim amaçları bakımından da birbirlerinden farklıdır. Ellis (2015, s.18) de yabancı dil ile ikinci dilin amaçlar, işlevler ve sınırlılıklar bağlamında birbirinden ayrıldığını vurgulamaktadır. İkinci dil genellikle öğrenilen ülkede resmi dil veya tanınan iki veya daha fazla dilden biri olduğundan, ulusun siyasi ve ekonomik yaşamına tam katılım ya da eğitim görmek için gereklidir (Paulston, 1974, s. 12-13; Marckwardt, 1963, s.25). Yabancı dil ise daha çok yurt dışı seyahati, farklı uluslardan insanlarla iletişim kurmak, yabancı dilde yazılmış bir kitabı ya da bilimsel veya teknik bir yazıyı okumak için öğrenilen dildir (Stern, 1991, s.16). Stern'e göre (1991, s.16) ikinci bir dil, ülke içinde kullanıldığı için, konuşma topluluğu binlerce mil uzakta olabilen bir yabancı dile göre çok daha fazla çevresel destekle öğrenilebilirken; yabancı bir dil genellikle daha resmi bir eğitim ortamı ve çevresel destek eksikliğini telafi eden diğer önlemleri gerektirmektedir. Yabancı dil öğreniminde öğrencinin sınıf dışında bu dille birlikte olma ve dili deneyimleme niceliği ikinci dil öğrenimine göre çok sınırlıdır (Peçenek, 2014, s.9). Gass ve Selinker (2008, s 7), ikinci dil ve yabancı dil arasındaki ayrımın önemli noktasını, ikinci dil öğreniminin, öğrenilen dilin konuşmacılarına hatırı sayılır bir erişim ile gerçekleşmesi, yabancı dil öğreniminde ise bu durumun genellikle olmaması ile açıklamaktadır.

Bir dilin ikinci ya da yabancı dil olarak öğrenimine örnek vermek gerekirse; İngilizcenin iletişimde önemli bir rol oynamadığı bir ülkede (Örneğin Çin, Japonya, Kore'de), sınıf dışında kullanma olanağının olmadığı veya çok sınırlı düzeyde olduğu, resmi bir sınıf ortamında öğrenilmesi yabancı dil olarak İngilizce öğrenmeye örnektir. İngilizcenin, günlük yaşam için bu dilin gerekli olduğu bir ortamda (örneğin ABD'de veya İngiltere'de) veya İngilizcenin eğitim, ticaret ve hükümette önemli bir rol oynadığı bir ülkede (örneğin, Singapur, Filipinler, Hindistan ve Nijerya) öğrenilmesi ise ikinci dil olarak İngilizce öğrenmeye bir örnektir (Richards ve Schmidt, 2010, s.197). Başka bir

örnek vermek gerekirse, Türkiye’de Almanca öğrenmek yabancı dil olarak Almanca öğrenmeye bir örnek teşkil ederken, Almanya’ya göç eden Türk göçmenlerin Almanya’da Almanca öğrenmeleri ikinci dil olarak Almanca öğrenmeye bir örnektir. O halde, ülkemizde bulunan yabancıların Türkçe öğrenme süreçleri, yabancı dil olarak değil, ikinci dil olarak Türkçe öğrenme süreci içinde ele alınmalıdır. Ülkemize çeşitli nedenlerle gelen ve eğitim sistemi içinde bulunan yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenim süreçleri ikinci dil olarak Türkçe öğrenimi şemsiyesi altında incelenmelidir.

Çok uzun yıllardır tartışılan ikinci dil edinimi alanı, ancak 1960’lı yıllardan beri bir disiplin olarak ele alınmaktadır (Cook, 2001, s.12). İkinci dil edinimi alanını; ilk çocukluk, ergenlik veya yetişkinlik döneminde ilk dilin ediniminden sonra insanın ilk dil dışındaki dilleri öğrenme kapasitesini araştıran bilimsel araştırma alanı olarak tanımlayan Ortega (2009, s.2), bu alanın günümüzde çeşitli etmenlerin de etkisiyle gittikçe önem kazanan ve üzerinde araştırma yapılan bir alan olduğunu vurgulamaktadır. İkinci dil edinimi alanının özel bir disiplin olarak kabul edilmeye başlanmasıyla birlikte bu alana özgü birtakım ilkeler ortaya çıkmıştır. Bu ilkeler Cook (2001, s.12-17) tarafından sıralanmış ve aşağıda açıklanmıştır.

İlkelerden ilki *ikinci dil edinim araştırmalarının dil öğretimi alanından bağımsız ve kendine özgü özellikler taşımasıdır*. Bu ilke, özellikle kavramsal olarak iki alanın birbirinden farklılıklar taşıdığını ve ikinci dil edinimi alanının kendine özgü kavramları olduğunu vurgulamaktadır. Bir diğer ilke, *ikinci dil ediniminin birinci dil ediniminden farklı olmasıdır*. Bu ilkeye göre birinci ve ikinci dilin edinimi arasında benzerlikler olsa da genel kanı iki dil öğrenme türünün çok farklı özelliklere sahip olduğudur. Bu ilkeye göre çocuğun ilk dili nasıl öğrendiğine yönelik kanıtlar, ikinci dil öğreniminde dikkatli bir şekilde yorumlanmalıdır. İkinci dil öğrenimi sırasındaki ilk dilin varlığı, birinci dil ve ikinci dil öğrenimi arasındaki en temel farklılıklardan biridir. Bir başka ilke, *ikinci dil öğreniminin birinci dilin aktarımından daha fazlası olduğunu vurgular*. Bu ilkeye göre ilk dil ve ikinci dil arasında ortak unsurlar olduğunda aktarım olumlu yönde gerçekleşebilirken, ortak unsurların azlığı ikinci dil öğrenimini engellemektedir. Son ilke, *ikinci bir dili edinen öğrencilerin kendi bağımsız dil sistemlerini oluşturduklarını belirtmektedir*. Bu ilke, öğrencilerin ikinci dili öğrenirken kendilerine ait bir dil sistemi geliştirdikleri ve bu dil sisteminin de ‘ara dil’ gelişimine neden olduğunu vurgulamaktadır. Öğrencinin ikinci dili öğrenirken kendi ana dilini esas alarak geliştirdiği geçici bir dil sistemi olan ara dil kavramı, öğrencilerin dil öğrenirken yaptıkları hataların

öğrenme sürecinin doğal bir parçası olduğu inancını beraberinde getirmiştir (Cook, 2001, s.12-17).

Bir bireyin kendi ana dilinden başka bir dili ikinci dili olarak edinmesi, öğrenmesi ve kullanması alanyazında iki dillilik kavramının gelişmesine yol açmıştır. İkinci dil edinimi alanı için iki dillilik, üzerinde düşünülmesi ve çalışılması gereken bir kavram olarak önem kazanmaktadır. Alanyazında, ikinci dil edinimi alanında özellikle ikinci dilin edinim sırası, dillerin işlevleri ve birbirlerine olan etkileri, öğrenilme yaşı, öğrenme ortamı gibi değişkenleri de ele alarak iki dillilik tanımları yapılmakta ve sınıflandırılmaları gidilmektedir. Bundan sonraki bölümde bu tanımlar ve sınıflandırmalar ele alınmıştır.

2.1.4. İki dillilik/Çok dillilik

“İki dillilik” kavramı iki dilin, “çok dillilik” ise ikiden fazla dilin eş zamanlı ya da sıralı bir biçimde edinilmesi, öğrenilmesi ve kullanılmasıyla ortaya çıkan kavramlardır. İki dillilik kavramı bireysel ve toplumsal bazda değerlendirilebilir. Başka bir deyişle, bireysel iki dillilik ve toplumsal iki dillilik olmak üzere iki kavramdan bahsedilebilir. Bireysel iki dillilik bir bireyin iki dili kullanma kapasitesi anlamına gelirken toplumsal iki dillilik bir toplumda iki dilin birlikte kullanımı olarak değerlendirilmektedir. Ortega (2009, s.4), “iki dilli edinim” veya “çok dilli edinim” terimlerinin, erken çocukluk döneminde yani dört yaşından önce nispeten aynı anda iki veya daha fazla dil öğrenme sürecine atıfta bulunmak için kullanıldığını belirtmektedir. İki dillilik en genel anlamıyla iki dil kullanma kabiliyeti olarak tanımlanmaktadır. Bu iki dil; ana dili ve toplum dili, annenin dili ve babanın dili ya da ana dili ve okulda öğrenilen yabancı bir dil olabilir (Luchtenberg, 2002, s.49). Başka bir tanıma göre iki dillilik erken çocukluk döneminden itibaren bireyin ana dilinin yanında ikinci bir dili edinmesi, öğrenmesi ve kullanması anlamına gelmektedir (Bican, 2014, s.318). İki dilli bireyler genellikle iki kültürlü ortamda büyüme ya da gereksinim için ana dilinin dışında başka bir dil öğrenme yoluyla ortaya çıkmaktadırlar (Karaağaç, 2011, s. 223). Görüldüğü üzere yapılan tanımlar bazı farklılıkları bünyelerinde barındırmaktadır. Bu tanımlar beraberinde; “İki dillilik için bireyin ikinci dili erken çocukluk döneminde mi edinmesi gerekmektedir?”, “Erken çocukluk döneminden sonra birey ikinci dil edindiye iki dilli olarak kabul edilebilir mi?”, “Birey ikinci bir dili edinmiş; ancak ikinci dili ana dili seviyesinde geliştirememişse iki dilli olarak kabul edilmez mi?” gibi soruları beraberinde getirmektedir

“Birey hangi durumda iki dilli kabul edilir?”, “Bir bireyin iki dilli kabul edilebilmesi için iki dili yetkin bir şekilde kullanabilmesi mi gerekir?”, “Bireyin iki dilli kabul edilmesi için ikinci dili ne zamandan itibaren edinmeye ve öğrenmeye başlaması gerekir?” gibi sorulara alanyazında farklı cevaplar verildiği görülmektedir. İki dillilik olgusunun dinamik bir yapıya sahip olması hem iki dilliliğin doğasının hem de iki dilli bireylerin sahip olmaları gereken özelliklerinin yeterince açıklanamamasına neden olmaktadır. Bu durum iki dilliliğin sınırlarını çizmeyi zorlaştırmaktadır. Grosjean (2008, s.10) iki dilliliği, iki veya daha fazla dilin düzenli kullanımı olarak tanımlamakta ve iki dilli bireyleri, günlük yaşamlarında iki veya daha fazla dil kullanan kişiler olarak tanımlamaktadır. Bu tanıma göre bireylerin iki dilli olarak tanımlanmaları için günlük yaşamlarında bu dilleri aktif olarak kullanmaları gerekmektedir. Ancak iki dilli bireylerde bu iki dil kolayca ayrılamayan bütünleşmiş bir yapıdadır ve bireylerin kendilerine özgü ve özgün bir dilsel yapılandırılmaları bulunmaktadır. İki dilli bireylerde iki dilin birlikte bulunması ve sürekli etkileşimi, farklı ama eksiksiz bir dil sistemi üretmektedir (Grosjean, 2008, s.13). Burada vurgulanmak istenen yaklaşıma göre önemli olan iki dilli bireylerin iki dili ayrı ayrı mükemmel bir yetkinlikte bilmesi değil, iki dilin bütünlük oluşturacak biçimde dilsel bir yapı oluşturması, yani iki yetkinliğin iyi bir şekilde harmanlanmasıdır. Skutnabb-Kangas (1980’den aktaran: Skutnabb-Kangas, 1981, s.90) iki dilli bireyleri; tek dilli veya iki dilli toplumlarda bireyin kendi ya da toplum tarafından belirlenen sosyokültürel taleplere uygun bir şekilde kendini her iki dilde de ifade edebilen ve dilsel ya da kültürel olarak bu toplumlarla tamamen ya da kısmen özdeşleşebilen kişiler olarak tanımlamaktadır. Bloomfield (1933, s.55) ise iki dilliliğin, ikinci dilin tam bir şekilde öğrenimine ana dili kaybının eşlik etmediği durumlarda ortaya çıktığını; ancak ikinci bir dilin tam öğrenilmesi için bir mükemmellik derecesi tanımlanamayacağını belirtmektedir. Myers-Scotton (2005, s.3), iki dilli olmanın her iki dilde de ustalık sahibi olmak anlamına gelmediğini belirtmekte; iki dillilerin nadiren iki dilde eşit derecede akıcı konuştuklarını belirtmektedir. Bireylerin, en azından ikinci bir dilde konuşmayı ve anlamayı ya da en azından iç yapısal ilişkiler gösteren bazı ifadeleri öğrendiklerinde veya kullandıklarında iki dilli olduklarını ifade eden Myers-Scotton (2005, s.3), bir kişiye iki dilli diyebilmek için tam olarak kabul edilmiş bir formül olmadığını vurgulamaktadır. Ancak tüm tanımlar incelendiğinde, bireylerin her iki dile bu dilleri iletişim aracı olarak kullanabilecek derecede hâkim olmasının iki dillilik için önemli bir ölçüt olduğu sonucuna varılmaktadır (Gül Yazıcı, 2007, s.7).

Görüldüğü üzere bu alanda çalışan uzmanların iki dilliliğe ve iki dilli bireylere yönelik olarak üzerinde anlam birliğine varılmış kesin bir tanımları yoktur. İki dillilikle ilgili tanımlar dilbilimsel ve pisko-sosyo dilbilimsel olmak üzere iki farklı yaklaşıma dayanmaktadır. Dilbilimsel yaklaşım iki dilli bireylerin her iki dile ne kadar iyi düzeyde hâkim olabileceği sorusuyla ilgilenir. Bu yaklaşıma göre birey kendini her iki dilde de tam ve doğru bir şekilde ifade edebildiği andan itibaren iki dilli olarak tanımlanabilir. Psiko-sosyo dilbilimsel yaklaşım ise iki dilliliğin işlevselliği üzerinde durarak bireyin ne zaman, nasıl ve hangi nedenle ilk dilini ya da ikinci dilini kullandığı sorusuyla ilgilenmektedir. Bu yaklaşıma göre iki dilli bireylerin farklı durumlarda farklı dilleri kullanabilme yeteneklerinin olması ve dil kodlarını duruma göre zorlanmadan değiştirebilmeleri gerekmektedir (Triarhé-Herrmann, 2000'den akt: Kelağa Achmet, 2005, s.46).

Baker (2001, s.5) dil becerisinin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri olmak üzere dört boyuttan oluştuğunu ve bu yüzden kimin iki dilli olup olmadığını basit bir şekilde sınıflandırmaktan kaçınılması gerektiğini belirtmektedir. Çünkü Baker'e (2001, s.5) göre bazıları bir dili konuşur; ancak bir dilde okumaz veya yazmaz. Bazıları anlayarak dinler ve bir dili okur; ancak o dili konuşmaz veya yazmaz. Saydı (2013, s.270) da ideal bir tanımla; iki dilde düşünen ve kendini sözlü ya da yazılı şekilde ifade edebilen bireylerin iki dilli olduğunu belirtmektedir. Ancak bununla birlikte her iki dilli bireyin bu ideal tanımın sınırlarına girmediğini vurgulayarak iki dilli bireylerin iki dili bilme ve kullanma becerilerinde düzeyseel farklılıklar görülebileceğini ifade etmektedir. Bireylerin dilleri kullanmadaki yetkinlik ve beceri düzeylerinin farklılığı gibi bu tür durumlar, iki dilliliğin farklı boyutları ve tarzlarını ortaya çıkarmaktadır. İki dilli bireyleri dilbilimsel, bilişsel, gelişimsel ve sosyal boyutlara bağlı olarak farklı kategorilere ayırmanın çok önemli olduğunu vurgulayan Moradi (2014), iki dilli bireyleri; konuşulan dillerdeki akıcılık ve yeterlilik derecesi arasındaki farka, yaşa, bağlama, dillerin edinilme şekline ve varsayılan işleme mekanizmalarına veya varsayımlara göre sınıflandırılmıştır. Kelağa Achmet (2005) ise iki dilli bireyleri dillerin edinilme koşullarına, edinim şekline, dilsel ölçütlere, dillerin bilinme düzeyine ve psikososyal ölçütlere göre sınıflandırmıştır. Butler (2013, s.113-114), iki dilliliğin tipolojik olarak sınıflandırmasını yapmış ve lirtürdeki iki dillilik türlerini; iki dildeki yeterlik, işlevseel yetenek, edinme yaşı, dil kodları ve anlam birimlerinin organizasyonu, dilin statüsü ve öğrenme ortamı, ikinci dilin ana dili üzerindeki etkisi ve kültürel kimlik gibi boyutları odak alarak açıklamıştır. Aşağıda

literatürde sıkça karşılaşılan iki dillilik türleri kısaca açıklanmıştır (Baker, 2001; Butler, 2013; Hamers ve Blanc, 2000; Ijalba, Obler ve Chengappa, 2013; Edwards, 2013; Kelağa Achmet, 2005; Lambert, 1973; Montrul, 2013; Moradi, 2014; Skutnabb-Kangas, 1981; Tabors, 2008):

- Dengeli iki dillilik: Çeşitli bağlamlarda iki dilde de yaklaşık olarak eşit derecede akıcı olan bireyler, dengeli iki dilli olarak adlandırılmaktadır. İdealize edilmiş bir kavram olarak literatürde yerini alan dengeli iki dillilik, iki dilli bir bireyin her iki dilde de ‘yeterli’ bir seviyede olması anlamına gelmektedir. Başka bir deyişle dengeli iki dillilik, iki dilde de çok yüksek bir yeterlilik düzeyini gerektirmemektedir. Hamers ve Blanc (2000, s.27) dengeli iki dilliliği “iki dildeki yeterlilik seviyelerinin ulaştığı bir denge durumu meselesi” olarak tanımlamaktadır. Baker (2001, s.16), iki dilde eşit ve güçlü yeterliliğe sahip dengeli iki dilli kişilerin nadir olduğunu belirtmektedir.
- Baskın iki dillilik: İki dilli bireyler genellikle dil becerilerinin hepsinde veya bazılarında dillerinden birinde baskın olma eğilimindedir. İki dilli bireylerin bir dildeki yeterlik düzeyleri diğer dile oranla daha iyiye bu durumdaki dile baskın dil, bireye ise baskın iki dilli denilmektedir.
- Alıcı iki dillilik: İki dilli bireyin ikinci dilinde dinlediğini ve okuduğunu anlaması; ancak konuşarak veya yazarak çıktı üretmemesi alıcı iki dillilik durumunu ortaya çıkarmaktadır.
- Üretici iki dillilik: İki dilli bireyin ikinci dilinde dinlediğini ve okuduğunu anlamasının yanı sıra, yazma ve konuşma yoluyla çıktı oluşturmaya üretici iki dillilik olarak adlandırılmaktadır.
- Erken iki dillilik: Ergenlikten önce, çocukluk döneminde iki dili birden edinen bireyler için kullanılan erken iki dillilik kavramı, kendi içinde eş zamanlı ve sıralı iki dillilik olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.
 - Eş zamanlı iki dillilik: Çocuğun doğumdan itibaren iki dile birlikte maruz kalması ve iki dili edinmesi anlamına gelen eş zamanlı iki dillilik, ‘gerçek iki dillilik’ olarak adlandırılmaktadır. İki dilin eşzamanlı edinimi, çocuklar her iki dile de çok erken yaşta maruz kaldıklarında, örneğin bazen ebeveynin birinin çocukla bir dil, diğerinin başka bir dil konuşması veya çocukla ebeveynlerin farklı, bakıcının farklı bir dil konuşmasının sonucu olarak ortaya çıkar.

Baker (2001, s.93) da eş zamanlı iki dilliliğin yetkin bir iki dilliliğe ulaşmada etkili olan etmenlerden biri olduğunu vurgulamaktadır.

- Sıralı iki dillilik: Sıralı edinim, çocuğun ilk dili en azından kısmen kurulduktan sonra ikinci bir dil öğrenilmeye başlandığında gerçekleşir. Birinci dili kısmen edinmiş ve üç yaşından sonra ikinci bir dili edinen bireyler için sıralı iki dilli, bu durum için kullanılan kavrama ise sıralı iki dillilik denilmektedir. Görüldüğü üzere iki dilin ediniminde bir öncelik sonralık ilişkisi mevcuttur. Bir çocuğun, egemen dilin kendi ana dili olmadığı başka bir yere taşınması sıralı iki dilliliğin oluşumuna neden olabilecek bir örnek olarak gösterilebilir.
- Geç iki dillilik: Yetişkin iki dilliliği olarak da adlandırılan geç iki dillilik, genellikle ergenlik döneminden sonra ortaya çıkmaktadır. Başka bir deyişle, geç iki dilliler yetişkinlikleri sırasında iki dilli olmaktadır.
- Bileşik iki dillilik: İki dilli bireyin zihninde, dilbilimsel kodların her bir dil için tek anlam ünitesinde birleşmesi ve depolanması bileşik iki dillilik kavramını doğurmaktadır. Bileşik iki dilli bireylerin, her iki dilde ortak olan ve dillerin birbirine bağlı olduğunu yansıtan tek bir sözlük deposu bulunmaktadır.
- Eşgüdümlü iki dillilik: İki dilli bireyin zihninde, dilbilimsel kodların her bir dil için ayrı anlam ünitelerinde depolanmasıyla ortaya çıkan iki dillilik türüdür. Bu tür iki dillilikte, iki dilde çeviri eşdeğerlerinin her biri farklı bir anlamsal temsil kümesine karşılık gelmektedir.
- İkincil iki dillilik: İkinci dilin birinci dil vasıtasıyla edinilmesini veya kullanılmasını ifade eden ikincil iki dillilikte, ikinci dil birinci dile bağımlıdır. Bu durumdaki bireylerde ikinci dildeki kelimeler birinci dildeki kelimeler aracılığıyla yorumlanmaktadır.
- Elit iki dilliliği: Bireyin iki dilli olmaya özgürce karar verdiği durumlarda oluşan iki dillilik türüdür. Elit iki dilli bireyler, belirli bir toplumda baskın bir dil konuşan ve aynı zamanda toplum içinde ek değer ve fayda sağlayan başka bir dil daha konuşan kişilerdir. Bir süre yurt dışında yaşayan veya sık sık yurt dışına seyahat eden, yabancı bir bakıcısı olan, iyi eğitilmiş, bazı dilleri doğal olarak kullanma fırsatı olan, genellikle üst düzey veya orta sınıf çocukları elit iki dillilere örnek olarak gösterilebilir.

- Halk iki dilliliği: Halk iki dilli bireyler, diğer dilde konuşan kişilerle pratik temas halinde öğrenmeye zorlanılan ve genellikle bir dilsel azınlıktan gelen bireylerdir. Bu bireyler yaşadıkları toplum içinde kendi dillerinin yüksek statüye sahip olmadığı dil azınlık topluluğu içindedirler. Göçmenlerin iki dillilikleri genellikle halk iki dilliliği içerisinde ele alınmaktadır.
- Katkı verici iki dillilik: Genellikle her iki dilin de faydalı ve değerli olmaya devam ettiği durumlarda ortaya çıkan katkı verici iki dillilik, ikinci dilin birinci dilde kayba yol açmadan geliştiği iki dillilik türüdür.
- Eksiltici iki dillilik: İki dilden birinin daha baskın olduğu, birinin zenginleştiği diğerinin ise zayıfladığı bir iki dillilik türüdür. Bu tür iki dilli bireylerde ikinci dilin edinimi ya da öğrenimi sırasında genellikle birinci dil zayıflar ve ikinci dil ile değiştirilir.

İki dillilik türlerine ve tanımlarına bakıldığında bireyin her iki dili de eşit derecede bilmesi ve kullanabilmesi durumunda dengeli iki dilli; bir dili daha iyi bilmesi ve kullanabilmesi durumunda baskın iki dilli olarak kabul edilmekte olduğu görülmektedir. Ayrıca iki dilli bir birey dinleme ve okuma becerilerinde iyi, yazma ve konuşma becerilerinde iyi değilse alıcı iki dilli sınıfına dâhil olmaktadır. Bu tanımlar, bireyin iki dilli olarak tanımlanması için her iki dili de mükemmel derecede bilmesinin zorunlu olmadığını göstermektedir. İki dil edinen, öğrenen ve kullanan bireyler iki dilli olarak kabul edilmekte; yalnızca iki dildeki yeterlik ve işlevsel yeterlik ölçütlerine göre farklı iki dillilik sınıflandırmalarına dâhil olmaktadır. Verilen tanımlar ayrıca, bireylerin iki dilli olarak tanımlanabilmeleri için yalnızca erken çocukluk döneminden itibaren iki dili edinmeye ve öğrenmeye başlamaları gerekmediğine işaret etmektedir. Erken iki dillilik ve geç iki dillilik kavramları, erken yaşta veya ergenlikten sonra ikinci dil öğrenen bireyleri iki dilli olarak tanımlamayı mümkün kılmaktadır. İkinci dilin edinim yaşına göre yapılan bu sınıflama, bireyin iki dildeki yetkinlik derecesini büyük ölçüde etkilese de bireyin iki dilli olma durumunu değiştirmemektedir. İki dillilik için en önemli ölçütlerden biri, bireyin dillerden birini ana dili seviyesinde edinmiş, öğrenmiş ve kullanabiliyor olmasıdır. Her iki dilde birden ana dili seviyesinde yetkinlik göstermeyen birey iki dilli olarak tanımlanamamaktadır. Bu bağlamda iki dillilik ile ilgili alanyazında yer alan kavramlardan biri de yarım dilliliktir. Genel olarak yarım dillilik bireyin her iki dilde birden belirli bir seviyeye ulaşamaması yani sınırlı bir iki dilliliğe sahip olması durumunu ifade etmektedir. Grosjean (2008, s.245) yarım dilli çocukları, her iki dilde de ana dili

düzeyinde becerilere sahip olmayan çocuklar olarak tanımlamış ve bu çocukların tek dilli çocuklara kıyasla daha sınırlı kelime dağarcığı gibi niceliksel eksiklikler gösterdiklerini belirtmiştir.

İki dillilik türleri ile ilgili yapılan bu sınıflamanın yanında alanyazında çocukluk döneminde ikinci dil edinim türlerine ilişkin sınıflamalar da bulunmaktadır. Romaine (1989, s.166-168), çocukluk döneminde ikinci dil edinim türlerini ebeveynlerin ana dilleri, toplum dili, çocukla iletişim stratejileri gibi etmenlere bağlı olarak sınıflandırmış ve ortaya altı farklı model çıkmıştır. Bu modellerden ilki, ebeveynlerin ana dillerinin birbirlerinin ana dilinden farklı olduğu ve her bir ebeveynin çocukla kendi ana dili ile iletişime geçtikleri “bir insan-bir dil” modelidir. Bu modelde toplum dili ebeveynlerden birinin ana dili ile aynıdır. Bir diğer model “baskın olmayan ev dili” modelidir. Bu modele göre ebeveynlerin ana dilleri birbirlerinden farklıdır ve birinin dili toplum dili ile aynıdır. Ancak bu modele göre çocukla iletişimde toplum dili kullanılmaz. Çocuk toplum dilini yalnızca ev dışında örneğin okul ortamında kullanır. Üçüncü model ebeveynlerin ana dilinin aynı olduğu, toplum dilinin ise ebeveynlerin ana dilinden farklı olduğu “toplum desteksiz baskın olmayan ev dili” modelidir. Bu modelde ebeveynler çocukla kendi ana dilleriyle iletişim kurmaktadır. Dördüncü model ebeveynlerin farklı ana dillere sahip, toplum dilinin de ebeveynlerin dillerinden farklı olduğu ve ebeveynlerin çocukla kendi ana dilleri ile iletişim kurduğu “Toplum desteksiz çifte baskın olmayan ev dili” isimli modeldir. Beşinci model olan “yerli olmayan ebeveynler” isimli modelde ebeveynlerin ana dilleri aynıdır. Toplumun dili de ebeveynlerin dili ile aynıdır; ancak ebeveynlerden biri çocukla kendi ana dilinden başka bir dil ile iletişime geçmektedir. Son model “karma diller” modelidir. Bu modele göre ebeveynlerin her ikisi de iki dillidir ve içinde yaşanılan toplumda da kısmen iki dillilik görülmektedir. Ebeveynler çocukla her iki dili karıştırarak ve değiştirerek iletişime geçmektedirler. Romaine (1989) bu modellerden herhangi birine giren çocukların iki ayrı dil kazanımı gerçekleştirdiklerini belirtmekte; ancak modellerin barındırdığı farklılıklara bağlı olarak çocukların anlayışlarında ve akıcı dil kullanımlarında farklılıklar olduğunu vurgulamaktadır. Bu durumda, ülkemizde göçmen, mülteci veya geçici koruma statüsüyle bulunan yabancı uyruklu öğrenciler Romaine (1989) tarafından belirlenen modellerden birine dâhildirler ve bu yüzden iki dilli olarak kabul edilmekte; ancak iki dili bilme ve kullanma becerileri farklı düzeylerde olabildiğinden farklı iki dillilik türlerine örnek teşkil edebilmektedirler. İkinci dil kazanımı sürecinde çocukların dilsel özelliklerinin bilinmesi, hem ana dillerinde hem de

ikinci dillerinde gelişim gösterebilmeleri adına oldukça önemli görülmektedir. İltar (2019, s.16), ülkemizde bulunan yabancı uyruklu öğrencilerin çoğunun ana dilinin Arapça olduğunu ve bu çocukların çoğunlukla eğitim-öğretim çağında ikinci dil olarak Türkçe ile karşılaştığını belirterek iki dillilik özellikleri gösterdiklerini belirtmektedir.

İki dillilik özetle, bireyin iki farklı dili bir dereceye kadar bilmesi ve kullanabilmesi anlamına gelmektedir. Bu durumda, birinci dil, ikinci dil, yabancı dil gibi kavramlar ve bu kavramlarla birlikte kullanılan “edinim, öğrenim” gibi ifadeler dikkat çekmektedir. Bir dil hangi durumda edinilir? Hangi durumda öğrenilir? Bu soruların cevabını verebilmek için dil edinimi ve öğrenimi kavramlarının gözden geçirilmesi gerekmektedir.

2.1.5. Dil edinimi/öğrenimi

Dil edinimi ve dil öğrenimi kavramları kimi araştırmacılar tarafından aynı anlamda kullanılırken kimi araştırmacılar tarafından farklı anlamlarda kullanılmaktadır. Bireyin ana dilini öğrenmesi “birinci dil edinimi”, ikinci ya da yabancı bir dili öğrenmesi ise “ikinci dil edinimi” olarak adlandırılmaktadır (Richards ve Schmidt, 2010, s. 312). Yabancı dil ve ikinci dil arasında ayrım yapan bazı araştırmacılar ise ikinci dilin edinileceğini, yabancı dilin ise öğrenileceğini savunmaktadır (Oruç, 2016, s.288). Krashen (1982, s.10), edinim ile öğrenim kavramlarını birbirlerinden ayırmış ve birey dili informel olarak doğal ortamında kazanıyorsa edinim, formel süreçler içinde kasıtlı olarak sınıf gibi bir ortamda kazanıyorsa öğrenim kavramının kullanılacağını belirtmiştir. Bu bağlamda “edinim” daha çok ana dili ve ikinci dil kavramlarıyla birlikte kullanılırken “öğrenim” yabancı dil kavramıyla birlikte kullanılmaktadır (Savignon, 1988). Jarvis ve Krashen (2014, s.1) edinimin daha çok bilinçsiz ya da bilinçaltı süreçler doğrultusunda meydana gelen, öğrenmenin ise bilinçli süreçler gerektiren işlemler olduğu vurgulayarak edinimin ikinci dil kazanımında işlevsel olarak öğrenimden daha güçlü bir etkiye sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Edinme daha çok ikinci dil bağlamında kullanılan ve bireyin dikkatinin kurallardan çok anlam üzerinde olduğu, anlaşılır girdiye maruz kalma süreciyle birlikte kuralların bilinçsiz bir şekilde içselleştirildiği süreçleri ifade etmektedir. Öğrenme ise daha çok sınıf ortamlarında gerçekleştirilen, dilin kurallarının açık bir şekilde incelenmesini ve bir kişinin performansının izlenmesini içeren bilinçli bir süreç anlamında ve daha çok yabancı dil bağlamında kullanılmaktadır (Richards ve Schmidt, 2010, s. 312). Krashen (1982, s.10) dili edinenlerin edinim sürecinin farkında olmadıklarını, yalnızca dili iletişim için kullandıklarını farkında olduklarını

belirtmektedir. Dil edinimi sürecinde bireyler edindikleri dilin kurallarının bilincinde değildirler, yalnızca bu kuralların varlığına ve doğruluğuna dair bir hisleri vardır. Dil öğrenmede ise birey ikinci bir dilin bilgisine bilinçli bir şekilde sahiptir, dilin kurallarını bilir, bunlardan haberdardır ve kurallar hakkında konuşabilir (Krashen, 1982, s.10). Chomsky (2014, s.69), bir dilin öğrenilmesi için kritik bir dönem olduğunu, dilin ancak ergenlik dönemine kadar edinilebileceğini, ergenlik döneminden sonra edinimin kesintiye uğradığını savunmaktadır. Edinim ve öğrenim arasındaki farklar İltar (2019, s.6) tarafından şöyle ortaya konmuştur:

- Edinim daha çok bilinçaltı süreçlerle ilişkiliyken öğrenme bilinçli bir eylem sürecidir.
- Dilin doğal olarak konuşulduğu veya konuşulmadığı yerlerde öğrenme gerçekleşirken edinim yalnızca dilin doğal olarak konuşulduğu yerlerde gerçekleşir.
- Edinim amaçsız, öğrenme amaçlı bir şekilde gerçekleşmektedir.
- Edinim süreci bilinçli bir şekilde gerçekleşmediği ve amaçsız olduğu için bu süreçte motivasyon ve kaygı düşüktür. Öğrenme sürecinde ise hem bilinç hem de amaç vardır ve bu yüzden bu süreçte motivasyon yüksektir. Aynı zamanda kaygı etmeni de devrededir.

Edinim ve öğrenim arasında yapılan ayrımlar kimi araştırmacılar tarafından tartışmalı bulunmuş ve araştırmacılar edinim-öğrenme kavramlarının birbirini desteklediği ve bir bütünlük sağladığı gerekçesiyle bu kavramlar arasında katı bir ayrım yapılamayacağını belirtmişlerdir (Ellis, 2015, s.6; Oxford, 1990, s.4; Stern, 1991, s.19). Lightbown ve Spada (2013, s.108) edinim ve öğrenim kavramlarının kullanımının tercihe bağlı olduğunu ve iki kavramın üst terimler olarak birbirlerinin yerine kullanıldığını belirtmektedir. Bu çalışmada da ikinci dilin hem edinilebileceği hem de öğrenilebileceği ve ikinci dil öğreniminin edinimi de barındırdığı, aynı zamanda kapsadığı düşüncelerinden hareketle iki kavram arasında bir ayrıma gidilmemiş ve bağlama uygun bir şekilde iki kavram da kullanılmıştır. Mitchell ve Myles (2004, s.6) da öğrenme koşulları ve amaçlarının farklı olmasına rağmen temelde yatan zihinsel süreçlerin aynı olmasından dolayı edinim ve öğrenim kavramları arasında bir ayrıma gidilmemesi gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca Yağmur (2013, s.182), ikinci dilin okul ortamında, planlı etkinliklerle değil de çevreden alınan girdilerle, akran etkileşimiyle, oyunlarla öğrenildiği durumlarda ikinci dil ediniminden; bilinçli ve planlı şekilde okulda

öğrenildiği durumlarda ise ikinci dil öğreniminden bahsedilebileceğini belirtmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada ele alınan yabancı uyruklu öğrenciler için hem edinim hem de öğrenim kavramının geçerli olduğu görülmektedir.

2.2. İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Çerçevesi

Ana dili, yabancı dil ve ikinci dil terimlerinin tanımları doğrultusunda ülkemizde yer alan yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretiminin “ikinci dil olarak Türkçe” öğretimi çerçevesinde değerlendirilmesi gerektiğinden bahsedilmiştir. Bu bölümde Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde dikkat edilmesi gereken ilkeler; kuram, yaklaşım ve yöntemler; diller için Avrupa ortak başvuru metni ele alınmıştır. Bu doğrultuda çocuklara ikinci dil öğretimiyle ilgili açıklamalar yapıldıktan sonra temel dil becerilerinin öğretimi, dil bilgisinin ve kültür unsurunun ikinci dil olarak Türkçe öğretimindeki yeri, öğretim teknolojileri ve materyal tasarımının önemi, ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde motivasyon konularına değinilerek bir çerçeve oluşturulmuştur.

2.2.1. İkinci dil olarak Türkçe öğretiminin temel ilkeleri

Dil öğrenimi ve öğretimi doğrusal olmayan ve çok boyutlu, karmaşık bir süreçtir. Birden fazla dil becerisinin olması, dil becerilerinin gelişiminin birbirinden etkilenmesi, dil öğrenimini birçok farklı etmenin etkilemesi gibi nedenler dil öğretiminin gerçekleştirirken birtakım ilkelere uygun davranma zorunluluğunu da beraberinde getirmiştir. Dil öğretiminin istendiği şekilde yürümesi ve başarıya ulaşabilmesi için atılması gereken birtakım adımlar ve uyulması gereken kurallar bulunmaktadır.

Dil öğretiminin genel ilkeleri öğretim ilkeleriyle bütünleştirilerek; dil öğretimi sürecinde kavram öğretiminin yapılması, bireysel farklılıkların dikkate alınması, motivasyonun sağlanması, biliş üstü stratejilerin kullanılması, somuttan soyuta, kolaydan zora, basitten karmaşığa öğretim ilkelerinin göz önünde bulundurulması, öğrencilerin hazırbulunuşluğunun dikkate alınması, yaparak yaşayarak öğrenme ilkesine uygun bir öğretim süreci gerçekleştirilmesi, öğrenilecek materyalin anlamlı olması, öğrenenin aktif katılımının sağlanması şeklinde sıralanmaktadır (Kırkkılıç ve Girgin, 2018, s. 100-104). Görüldüğü üzere sıralanan ilkeler özelde sadece dil öğretiminde değil, öğretim süreçlerinin tümünde dikkate alınması gereken ilkelere aittir. Bu ilkeler dil öğretimi özelinde düşünüldüğünde daha anlamlı olacaktır. Dil öğretiminin en temel işlevlerinden biri,

öğrencilerin kavramsal bilgi eksikliğini gidermektedir. Başka bir deyişle, dil öğrenimi sürecinde sorun yaşayan birçok bireyin o dilde kavramsal altyapı eksikliğinin olduğu söylenebilir. Bu bakımdan, bu süreçte kavram öğretimine oldukça önem verilmesi gerekmektedir. Bireysel farklılıkları dikkate alma ilkesine göre, temel dil becerilerinin öğrenimi ve öğretimi sırasında bireylerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerindeki farklılıklar dikkate alınmalı, öğretim süreci bireylerin ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda şekillendirilmelidir. Bununla birlikte, dil öğretiminde motivasyon oldukça önemli bir etmendir. Bireyin dil öğrenmeye motive olması, dil öğretimini başarıya götüren unsurlardan biridir. Bu yüzden dil öğretimi sürecinde öğrencilerin motivasyonu sağlanmalıdır. Biliş üstü stratejileri kullanma ilkesi temelde bireyin öğrenme sürecinde aktif olması gerektiği düşüncesinden hareketle, bireyin dil öğrenme sürecini yönetmesi ve yapılandırması gerektiğine dikkat çekmektedir. Dil öğretimi sürecinde, somuttan soyuta ve kolaydan zora, basitten karmaşığa ilkeleri oldukça önemlidir. Özellikle kavramların öğretiminde bu ilkelere dikkat edilmeli, temel dil becerilerinin öğretimi sırasında verilen örnekler, seçilen metinler, hazırlanan sorular somuttan soyuta, kolaydan zora ve basitten karmaşığa doğru olacak şekilde sıralanmalıdır. Bu kapsamda, öğrencilerin dil becerileri gözlemlenerek ya da ölçülerek hazırbulunuşlukları tespit edilmeli ve öğretim süreci buna göre yapılandırılmalıdır. Tüm bu süreçte öğrencilerin dil becerilerini kullanması, gözlemleyerek ve yaparak yaşayarak öğrenmesine dikkat edilmelidir. Dil öğretimi sürecinde seçilecek materyallerin anlamlı olması, öğrencinin anlamları zihinlerinde kolayca yapılandırılması, dil öğrenmeye yönelik motivasyonun sağlanması, dil becerilerinin anlamlı bağlamlarda geliştirilmesi bakımlarından oldukça önemlidir. Son olarak, dil öğretimi sürecinin başarıya ulaşması için öğrenen aktif olarak sürece katılmalıdır. Temel dil becerileri ancak uygulanarak ve alıştırmaya yapılarak geliştirilir. Bu yüzden dil dersleri birer bilgi dersi değil, beceri ve alışkanlık dersleridir. Bu durum, dil öğretiminin başarıya ulaşması için öğrencilerin sürekli alıştırmaya yapmalarını, öğretim sürecinde aktif olmalarını gerektirmektedir. Dil öğretiminin temel ilkeleri Demirel (2019, s.29-32) tarafından ise dört temel beceriyi geliştirme, öğretim etkinliklerini önceden planlama, basitten karmaşığa somuttan soyuta doğru öğretme, görsel ve işitsel araçları kullanma, ana dili gerekli durumlarda kullanma, bir seferde tek yapıyı sunma, verilen bilgilerin günlük yaşama aktarılmasını sağlama, öğrencilerin derse daha etkin katılmalarını sağlama, bireysel farklılıkları dikkate alma, öğrencileri güdüleme ve cesaretlendirme olarak sıralanmıştır.

Temel ilkeler doğrultusunda şekillenerek yabancı dil öğretiminde göz önünde bulundurulması gereken genel ilkeler ise şu şekildedir (Demirel, 2019):

- Dil öğretimine dinleme ve konuşma becerileri geliştirilerek başlanmalıdır.
- Öğrencilerin temel cümle kalıplarını öğrenmeleri ve ezberlemeleri sağlanmalıdır.
- Öğrencilere öğretilen dil, kullanılan dil olmalıdır.
- Öğrencilerin yeni dil alışkanlıkları kazanmaları sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin öğrenilen dile ait sesleri telaffuzlarının iyi olması sağlanmalıdır.
- Birinci dil ve yabancı dil arasındaki farklılıklar belirlenerek sorun olan ses ve yapılara odaklanılmalıdır.
- Öğretim materyalleri kolaydan zora doğru sıralanmalıdır.
- Yeni cümle kalıpları hâlihazırda bilinen kelimelerle öğretilmelidir.
- Öğrenciler için öğrenilenlerin kullanılabileceği ortamlar sağlanmalıdır.
- Yapıların öğretiminde önce örneklerle sonra açıklamalara yer verilmelidir.
- Başlangıç düzeyindeki öğrencilerin hataları anında düzeltilmelidir.
- Öğretim sürecinde bir seferde tek yapı öğretilmelidir.
- Öğretilen dil, standart dil olmalıdır.
- Dil ile birlikte kültür de öğretilmelidir.
- Sınıf içi bireysel farklılıklar yabancı dil öğretim sürecinde dikkate alınmalıdır.
- Sınıf içinde konuşma çalışmalarına olanak sağlanmalıdır.
- Öğretim sürecinde bütün bilinenler öğretilmeye çalışılmamalı, aşamalı bir öğretim yapılmalıdır.
- Dil öğretim sürecinde öğrencilere sorumluluk verilmelidir.
- Ders planlarında yöntem ve materyal çeşitliliğine gidilmelidir.
- Ölçme ve değerlendirme sürecinde öğrenciler yalnızca öğrendiklerinden sorumlu tutulmalıdır.

Demirel (2019)'ın yabancı dil öğretimi için ortaya koyduğu ilkeler incelendiğinde, öğretmenlere öğretim öncesinde, sırasında ve sonrasında birtakım görevler düştüğü görülmektedir. Orlich vd. (2007, s.46) de bu süreçte görev alan öğretmenlerin dikkat etmeleri gereken ilkeleri ortaya koymuşlardır. Bu ilkelere göre öğretmenler sınıflarında akran etkileşimine ve grup çalışmalarına yer vermelidir. Öğretmenler öğrencileri sınıf içinde hemen konuşmaya zorlamamalı, onlarla bireysel olarak konuşmaya çalışmalıdır.

Sınıf içinde öğrencilerle basit evet/hayır şeklinde cevaplanabilecek etkileşimlere girmelidir. Öğretmenler sınıfta anlamlı, ilişkili ve basılı materyaller bulundurmamalıdır. Öğrenciler, öğretmenler tarafından iki dilli sözlüklerini kullanmaları konusunda teşvik edilmelidir. Son olarak öğretmenler, öğrencilerin kültürleri hakkında bilgi sahibi olmalı ve öğretim sürecine öğrencilerin kültürlerini dâhil etmelidir.

Ellis ve Shintani (2014, s.22-27), ikinci dil öğretiminde rol oynayan bir dizi ilkeyi şöyle açıklamaktadır:

- Öğretim, öğrencilerin hem zengin bir kalıplaşmış ifade dağarcığı hem de kural tabanlı bir yetkinlik geliştirmelerini sağlamalıdır: İkinci bir dilde yeterlik, öğrencilerin hem akıcılığa hem de acil işlevsel gereksinimlere hitap eden zengin bir kalıplaşmış ifade dağarcığına sahip olmalarını ve ikinci dili yaratıcı bir şekilde kullanmalarını sağlayan temel kurallar hakkında bilgi edinmelerini gerektirir.
- Öğretim, öğrencilerin anlam üzerine odaklanmasını sağlamalıdır: Araştırmalar, anlam odaklı öğretimin öğrencilerin ikinci dili öğrenme ve kullanmaları konusunda akıcılık ve güven geliştirmelerini sağlamada oldukça etkili olduğunu göstermektedir.
- Öğretim, öğrencilerin biçim üzerine de odaklanmasını sağlamalıdır: Anlam, tek başına dilsel doğruluğu garanti etmemektedir. Bu yüzden öğrencinin dikkati biçim üzerinde de yoğunlaştırılmalıdır. Bu; dil bilgisinin açık bir şekilde öğretimi, tümevarımsal bir yöntem ile öğretimi, girdi ve çıktı yoluyla öğretimi gibi çeşitli yöntemlerle yapılabilir.
- Öğretim, öğrencide açık bilgiyi ihmal etmeden ağırlıklı olarak örtük bilgiyi geliştirmelidir: İkinci bir dilde akıcı ve güvenli bir şekilde iletişim kurma yeteneğinin altında öğrencinin sahip olduğu örtük bilgi yatmaktadır. Bu yüzden herhangi bir dil öğretim sürecinin nihai hedefi öğrencilerde örtük bilgiyi geliştirmek olmalıdır. Örtük bilginin geliştirilmesi için öğrencilerin iletişim faaliyetlerine katılma fırsatına gereksinim duydukları konusunda açık bir fikir birliği vardır.
- Öğretim, edinim sırasını ve ardışıklığı dikkate almalıdır: İkinci dil edinimi araştırmalarının temel bulgularından biri, öğrencilerin dil bilgisi yapılarını büyük ölçüde evrensel olan bir düzen ve edinim sırası göstererek aşamalı bir şekilde öğrenmesidir.

- Başarılı bir ikinci dil öğretimi, kapsamlı dil girdisine bağlıdır: İkinci dilin öğrenilmesi kasıtlı olmaktan ziyade rastlantısaldır ve bu büyük miktarda girdiye erişim gerektirir. Öğrencilerin aldığı tek girdi, haftalık ders kapsamında bir ders kitabına dayalıysa, yüksek düzeyde bir ikinci dil yeterliliği elde etme olasılıklarının düşük olduğu iddia edilebilir.
- Başarılı bir ikinci dil öğretimi, öğrencilerin çıktı üretmesine fırsat sağlamalıdır: Öğrenciler, sınıf içinde kendilerini açık ve net bir şekilde ifade etmeleri için teşvik edilmelidir. Sınıfta etkileşime ve öğrencilerin kendi cümlelerini kurmalarına olanak sağlanmalı, öğrencilere bu yönde görevler verilmelidir.
- İkinci dil ediniminde yeterlik geliştirmenin merkezinde etkileşime girme fırsatı yer almaktadır: Öğrencilerin etkileşime girmeleri, onların dil yeterliğinin gelişmesi için çok önemlidir. Bu yüzden dil öğretim sürecinde mutlaka öğrencilerin etkileşime girebilecekleri bağlamlar oluşturulmalı, onlara kendi kişisel anlamlarını ifade etmek için dili kullanma fırsatı sağlanmalıdır.
- Dil öğretimi sürecinde öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmalıdır: Öğrencilerin bireysel farklılıkları öğretim sürecinde göz önünde bulundurulmalı, bir dizi farklı öğretim faaliyetini içeren esnek bir öğretim yaklaşımı benimseyerek öğrencilerin bireyselliğine hitap edilmelidir. Bu süreçte öğrencilerin öğrenme stratejilerini genişletmeye ve öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştirmeye dikkat edilmelidir. Burada önemli noktalardan biri, öğrencilerin motivasyonlarını arttırmanın yollarını aramaktır.
- Öğretim, yeni bir dil öğrenmenin öznel bir yönü olduğunu dikkate almalıdır: Dil öğretimi öğrencilerin dilsel ve iletişimsel yeteneklerini geliştirmenin yanında onların kişisel gelişimlerine de hizmet eder. Öğrenciler dil öğretimi sürecinde yeni kimlikler ve hatta yeni bir kişilik üstlenerek öznel benliklerini geliştirme fırsatına sahip olmaktadır. İkinci bir dil öğrenmek, bireylerin gerçeği ve etraflarındaki dünyayı nasıl gördüklerini değiştirebilir.
- Öğrencilerin ikinci dil yeterliliklerini değerlendirirken, serbest ve kontrollü üretimi incelemek önemlidir: Öğretimin etkililiği, ölçülme şekline bağlıdır. İkinci dil yeterliliğinin ölçümü sırasında farklı tekniklere yer vermek, hem sınıf içinde kullanılan formal dil becerilerini hem de sınıf dışında kullanılan dile en yakın dil becerilerini ölçmek gerekmektedir.

Ellis ve Shintani (2014) tarafından ortaya konulan ikinci dil öğretiminin ilkeleri, ikinci bir dilin öğretimi sırasında “öğretim” kavramından neler beklendiğini açıkça ortaya koymaktadır. İkinci dil öğretiminin etkililiğe ulaşmasının merkezinde öğrencilerin etkileşim kurmaları yatmaktadır. Etkileşimle birlikte öğrencilerin maruz kaldığı kapsamlı girdi ve onlara tanınan çıktı üretme fırsatı ikinci dil yeterliklerini geliştirmede önemli bir yere sahiptir. Öğrencilerin tüm bu süreçte anlamla birlikte biçime odaklanmaları ve geniş bir söz dağarcığı geliştirmeleri gerekmektedir. Tüm öğretim sürecinde öğrencilerin örtük bilgilerinin geliştirilmesi için çalışılmalı; bireysel farklılıkları göz önünde bulundurulmalı; konuların, yapıların, anlamların öğretiminde öğrenim sırası ve ardışıklığı gibi unsurlar dikkate alınmalıdır. İkinci dil öğreniminde değerlendirme süreci ise çok yönlü bir şekilde yapılmalı ve yeterlik gelişimi sürekli izlenmelidir.

Dil öğretiminin ve yabancı dil öğretiminin ilkeleri doğrultusunda Barın (2004, s.22-26) yabancılar Türkçe öğretiminin temel ve genel ilkelerini belirlemiştir. Yabancılar Türkçe öğretiminin temel ilkeleri; dil öğretimini önceden planlama, dört temel dil becerisini bir bütün olarak ele alma, basitten karmaşığa-somuttan soyuta bir sıra izleme, bir seferde bir yapının öğretimini yapma, öğretim sürecinde yaşamın içinden bilgi ve örnekler verme, öğrencilerin derse aktif bir şekilde katılmalarını sağlama, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alma, farklı duyulara hitap eden materyaller kullanma olarak sıralanmıştır. Yabancılar Türkçe öğretiminin genel ilkeleri ise;

- standart dilin öğretilmesi,
- telaffuza önem verilmesi,
- cümle çalışmalarının öğrencilerin bildikleri kelimelerden hareketle yapılması,
- öğrencilere öğrendiklerini uygulama fırsatı verilmesi,
- öğrencilere eşit söz hakkı tanınması,
- öğrencilerin kendilerini yazılı ve sözlü olarak ifade edebilmesi,
- dil öğretimi sürecinde kültürün öğretimine de önem verilmesi,
- bireysel çalışmaların yanında grup çalışmalarına da yer verilmesi,
- öğretimin öğrencileri motive edecek şekilde düzenlenmesi,
- öğrencilerin ölçme değerlendirme süreçlerinde yalnızca öğrendiklerinden sorumlu olması,
- bilgi aktarımında öğrencilerin kapasitelerinin göz önünde bulundurulması,
- öğrencilerin yaptıkları yanlışların anında düzeltilmesi,

- dersin amacına ve özelliklerine en uygun yöntemin belirlenerek işe koşulması olarak belirlenmiştir (Barın, 2004).

Görülüşü üzere Demirel (2019) ve Barın (2004) tarafından dil öğretimi sürecine yönelik belirlenen ilkeler benzer özellikler taşımaktadır. Temelde dil öğretiminin ilkeleri, yabancı dil öğretiminin ilkeleri ve yabancılarla Türkçe öğretiminin ilkeleri aynı doğrultuda ilkeler olup, bir dilin öğretimi sırasında öğretmenlerin dikkat etmeleri gereken prensipleri ortaya koymaktadır.

2.2.2. İkinci dil olarak Türkçe öğretiminde kuram, yaklaşım ve yöntemler

İkinci dil edinimi alanı, genel olarak ikinci bir dilin ne anlama geldiği, öğrenilen dilin özellikleri, bireylerin ikinci bir dili nasıl öğrendikleri, birinci dil ile ikinci dilin öğrenim ve gelişim süreçlerinin nasıl karşılaştırılabileceği, ikinci dil öğrenimini etkileyen unsurların neler olduğu gibi konularla ilgilenen bir araştırma alanıdır. Bu alanda bu tür sorulara cevap arama sürecini hem yönlendiren hem de bu sürecin birer çıktıları durumunda olan birtakım kuram, yaklaşım ve yöntemler bulunmaktadır. Bu bölümde öncelikle ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde öne çıkan kuram ve yaklaşımlar ele alınmıştır.

2.2.2.1. İkinci dil olarak Türkçe öğretiminde kuram ve yaklaşımlar

İkinci dilin gelişimsel ilerlemesini ve öğrenme çıktılarını açıklamak için temelde dört yaklaşım bulunmaktadır. Bunlar; davranışçı, doğuştancı, bilişsel ve sosyokültürel yaklaşımlardır (Lightbown ve Spada, 2013, s.103). Bu yaklaşımlar, kendi içlerinde farklı kuram, varsayım ve modellere kaynaklık etmektedir. Davranışçılık, öğrenmeyi temelde uyarıcı-tepki bağlamında açıklayan bir öğrenme kuramıdır. Bu yüzden dilin öğrenimi sürecini de uyarıcı-tepki döngüsünde ve tekrar, pekiştirme, taklit yoluyla gerçekleşen bir öğrenme süreci olarak açıklamaktadır. VanPatten ve Benati (2015, s.97), dil öğretiminde davranışçı yaklaşımın temelinde dilin bir dizi kalıp ve alışkanlık seti olduğu görüşünün yattığını belirtmektedir. Davranışçı kurama göre dil, alışkanlıklardan oluşmakta ve diğer beceriler nasıl öğreniliyorsa dil de öyle öğrenilmekte ve alışkanlığa dönüşmektedir. Bu durum ikinci dilin öğrenimi için de geçerlidir. Bu yaklaşım, beraberinde karşılaştırmalı analiz hipotezi ve hata analizi kavramlarını beraberinde getirmiştir. Karşılaştırmalı analiz hipotezi, bireyin ana dili ve öğrenmesi gereken ikinci dili belirli açılardan karşılaştırarak

öğrenim sürecinde karşılaşılmaması muhtemel sorunları belirlemeyi ve açıklamayı amaçlamaktadır (Gass ve Selinker, 2008, s.96). Dilin bir dizi alışkanlıktan oluştuğu ve ikinci dil öğrenimini birinci dildeki alışkanlıkların etkilediği düşünüldüğünde karşılaştırmalı analiz hipotezi, davranışçı yaklaşıma göre önemli bir hipotezdir. Gass ve Selinker (2008, s.102), hata analizini öğrencilerin ikinci dilde yaptığı hatalara odaklanan bir tür dilsel analiz olarak tanımlamış ve davranışçı yaklaşıma göre öğrencilerin sistematik bir şekilde yaptıkları hataların belirlenerek dil öğrenimini engelleyen ya da zorlaştıran unsurların belirlenebileceğini belirtmişlerdir.

Davranışçılığın dil öğrenimine yönelik getirdiği açıklamaların eleştirilmesiyle doğuştancılık yaklaşımı dil öğretiminde hâkim olmaya başlamıştır. Doğuştancı yaklaşım, Chomsky'nin tüm insan dillerinin doğuştan gelen bazı evrensel ilkelere dayandığı hipoteziyle ilgilidir (Lightbown ve Spada, 2013, s.20). Bireylerin bir dil edinim cihazıyla dünyaya geldiği görüşünü savunan doğuştancılık, dilin bazı yönlerinin bireylerin zihninde zaten var olduğunu ve bireyle bütünleşik olduğunu savunmaktadır (Gass ve Selinker, 2008, s. 495). İkinci dil edinimi alanında doğuştancılık tartışmalı bir kavramdır. Kimi araştırmacılar doğuştancılığın ve evrensel ilkelerin ikinci dil edinimini de açıkladığını kabul etmekte, kimileri ise bu yaklaşımın yalnızca birinci dil edinimini bir yere kadar açıkladığını savunmaktadır. Bazı araştırmacılar ise zihinde doğuştan var olan dile yönelik bilgi kümesini bir edinme bileşeni olarak reddetmekte; ancak dil öğrenimini kısıtlayan veya yönlendiren diğer doğuştan gelen yapıları kabul etmektedir (VanPatten ve Benati, 2015, s.130).

İkinci dil öğreniminin çoğu zaman mükemmeli yakalayamaması araştırmacıları davranışçılık ve doğuştancılıktan uzaklaştırarak zihni araştırmaya itmiştir. Bilişsel psikoloji araştırmaları, 1990'lerden bu yana, ikinci dil gelişimi anlayışının merkezinde yer almaktadır. Lightbown ve Spada (2013, s.108) bilişselci teorilerin bilgisayarı zihin için bir metafor olarak kullandıklarını ve dil edinimini bilgisayarların bilgi depolama, bütünleştirme ve alma kapasiteleriyle karşılaştırdıklarını belirtmektedir. Bilişselci yaklaşım, birinci ve ikinci dil ediniminin aynı algılama, bellek, kategorizasyon ve genelleme süreçlerine dayandığını savunmaktadır (Lightbown ve Spada, 2013, s.108). İkinci dil öğrenimi karmaşık bir bilişsel beceri edinmektir ve bu yüzden farklı zihinsel işlemler gerektirir. Bilişselci yaklaşımlar, girdi ve çıktıları işlemekten sorumlu mekanizmaları ve bunların öğrencilerin ikinci dil sistemlerini geliştirmedeki rolünü açıklamaya çalışmaktadırlar (Ellis, 2015, s.13).

Sosyokültürel yaklaşım ise, etkileşimin dilin kendisinin doğası olduğunu ve bu yüzden dil öğrenme süreci için kritik olduğunu vurgulamaktadır (Saville-Troike, 2006, s.25). Bu yaklaşıma göre çevre, ikinci dil öğreniminde hayati bir rol oynar (Gass ve Selinker, 2008, s.497). Buradaki en önemli vurgu, çevre ile etkileşimin sadece dil öğrenmeyi kolaylaştırmakla kalmayıp aynı zamanda edinimde nedensel bir güç olmasıdır. Ayrıca bu yaklaşımda tüm öğrenme, temelde sosyokültürel ortamlara dayanan bir sosyal süreç olarak görülmektedir (Saville-Troike, 2006, s.111).

İkinci dil edinimini açıklama ve öğrenimi yönlendirme konusunda alanyazında bulunan bu dört yaklaşım, dil ediniminin/öğreniminin farklı yönlerine odaklanmakta ve öğrenimin nasıl gerçekleştiğini açıklamaya çalışmaktadır. Özellikle davranışçılık ve doğuştancılık daha çok birinci dil edinimi sürecini açıklayan iki kuram olsa da bu yaklaşımların ikinci dil öğrenimine ne gibi yansımaları olduğu araştırmacılar tarafından merak konusu olmaya devam etmektedir. Bu yaklaşımların ikinci dil edinimine yansımalarıyla birlikte doğan ve ikinci dil edinimi alanına kaynaklık eden teori ve modeller aşağıda kısaca açıklanmaktadır (Brown, 2007; Ellis, 2015; Ellis ve Shintani, 2014; Gass ve Selinker, 2008; Gordon, 2007; Krashen, 1982; Mitchell ve Myles, 2004; Saville-Troike, 2006; VanPatten ve Benati, 2015):

- Evrensel Dil Bilgisi ve Dil Teorisi: Chomsky, insan dilinin bütünüyle öğrenilemeyecek kadar karmaşık olduğu görüşünü savunmaktadır. Bu nedenle, ona göre zihinde doğuştan tüm doğal insan dilleri için önceden belirlenmiş ve dil formu hakkında soyut bilgiyi içeren bir çerçeve bulunmaktadır. Bu çerçeve “evrensel dil bilgisi”dir. Bu kurama göre tüm insanlar, insan dillerinin alabileceği şekilleri kontrol eden ve insan dillerini birbiriyle benzer yapan bir dizi evrensel ilke ve prensiple doğar. Chomsky, evrensel dil bilgisi ilkeleri hakkında doğuştan gelen bilginin, tüm çocukların gelişiminin kritik bir döneminde çevrelerinin dilini edinmesine izin verdiğini savunmaktadır. Evrensel dil bilgisi kuramı tabanlı ikinci dil edinimi teorileri, insanların dil öğrenimi için yüksek düzeyde çok özel bir kapasiteye sahip olduğunu, bu kapasitenin doğuştan ve biyolojik olarak belirlendiğini varsayar ve ikinci dil öğrenenlerin zihinlerindeki temel dil bilgisini karakterize etmeye çalışır. Evrensel dil bilgisi odaklı ikinci dil edinimi araştırmacıları, bu ilkelerin öğrencilerin dil bilgisel yeterlilik kazanmalarını nasıl sağladığını göstermeye çalışmaktadırlar.

- **Monitör Modeli:** Chomsky tarafından savunulan evrensel dil edinim cihazı görüşünü temel alan Krashen, ikinci dilin nasıl edinildiğini beş hipotezden oluşan monitör modeli ile açıklamaya çalışmaktadır. Modeli şekillendiren ilk hipotez, *edinim-öğrenim hipotezidir*. Edinme ve öğrenme arasında ayrım yapan bu hipoteze göre edinme bilinçaltıdır ve çocukların birinci dili edinmelerinde doğal dil edinimi cihazı işlev görür. Öğrenme ise bilinçlidir ve sınıf bağlamında gerçekleşen ikinci dil öğrenimini içerir. *Doğal sıra hipotezi*, dil bilgisel yapıların edinilmesinin öngörülebilir bir sırada ilerlediğini iddia etmektedir. Bir dili edinenler bazı gramer yapılarını erken bazılarını ise daha sonra edinme eğilimindedir. *Monitör hipotezi*, “öğrenilmiş” olan dil becerilerinin, sadece önceden edinilen dil becerilerini düzenlemek veya değiştirmek amacıyla yalnızca bir monitör olarak kullanılabileceğini savunmaktadır. *Girdi hipotezine* göre dil edinimi anlaşılabilir bir girdi olduğu için gerçekleşir. Girdi anlaşılır ve yeterliyse, gerekli dil bilgisi otomatik olarak sağlanır. Öğrencinin mevcut yetkinlik seviyesinin üzerinde bir yapı içeren girdi, dilin anlayarak edinilmesini sağlar. Krashen bunu $(i+1)$ şeklinde formülleştirmiştir. Son olarak *duyuşsal filtre hipotezi* ise, duyuşsal etmenlerin ikinci dil edinimi süreciyle olan ilişkisini açıklamaktadır. Duyuşsal filtre hipotezi ikinci dil edinimi sürecinin duyuşsal filtrelerin gücü veya seviyesine göre değiştiğini belirterek, duyuşsal değişkenler ve ikinci dil edinimi süreci arasındaki ilişkiyi vurgular. Tutumları ikinci dil edinimi için yeterli olmayan öğrenciler, dil öğrenimi sürecinde hem daha az girdi arama eğilimindedirler hem de güçlü bir duyuşsal filtreleri vardır. Duyuşsal filtreye sahip öğrenciler mesajı anlasalar bile, duyuşsal filtre yüzünden girdi işlenemez ve öğrenme gerçekleşmez. Bu hipoteze göre ikinci dil öğrenen bireylerin motivasyonları ve kendine güvenleri yüksek, kaygıları ise düşük olduğunda performansları daha iyi olmaktadır.
- **Bağlantılılık/Belirimcilik:** Bağlantılılık, 1980'lerden başlayarak giderek daha etkili hale gelen ve öğrenme süreçlerini açıklamaya yönelik bilişsel bir çerçevedir. Bağlantılılık, beyni sinir ağlarından oluşan bir bilgisayara benzetir. İkinci dil ediniminin uyarılar ve tepkiler arasındaki ilişkilerin artan gücünden kaynaklandığını varsayan bu kuramın zamanla genişlemesiyle belirimcilik ortaya çıkmıştır. Bilişsel psikoloji içinde, insanın öğrenmesini ve bilgisini açıklamaya çalışan bir teori olan belirimcilik; evrensel dil bilgisi kuramının

aksine dil hakkında özel bir şey olmadığını iddia etmektedir. Yani zihinde bir dil edinimi cihazının bulunmadığını savunarak “girdi” ve “sıklığı” vurgular. Belirimcilik, “sıklığı” vurgulayarak çevrede daha sık olan veya bir kişinin daha sık deneyime sahip olduğu şeylerin diğerlerinden önce öğrenilme olasılığının daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Kurama göre, çevrede daha sık olan şeylerin zihinde daha sağlam temsillere sahip olması muhtemeldir. İkinci dil ediniminde belirimcilik, belirli yapıların ediniminin öğrencilerin maruz kaldığı girdide meydana gelme sıklığının bir sonucu olduğunu vurgular. Başka bir deyişle dil öğrenimi, örtük bir istatistiksel öğrenme sürecidir ve girdideki sıklık öğrenmede önemli bir etmendir. Bu yüzden dil ve özelliklerinin ortaya çıkması için zamana gereksinim vardır.

- Deklaratif (Bildirimsel)/Prosedürel (Yordamsal) Model: Bu model, kökleri nörobilim ve beynin yapısında yattığı için diğer teorilerden farklıdır. Modele göre, beynin farklı bölümleri tarafından kontrol edilen iki bellek sistemi olan bildirimsel bellek ve yordamsal bellek ikinci dil öğreniminde öne çıkmaktadır. Bildirimsel bellek, yeni durum ve bilgileri öğrenmek için kullanılan bellektir. Yordamsal bellek ise bisiklete binmek veya yüzmek gibi öğrenme eylemlerinden sorumludur. İki belleğin çalışma sistemleri oldukça farklıdır. Yordamsal bellek, bildirimsel belleğe göre dayanıklı ve uzun ömürlüdür. Bu modele göre hem birinci dil hem de ikinci dilin öğreniminde öğrenciler, özel bilgilerin öğrenilmesi, saklanması ve alınması için bildirimsel belleği kullanmaktadırlar. Ancak örtük bilgilerin öğrenimi söz konusu olduğunda devreye yordamsal bellek girmektedir. Bu belleklerin birinci ve ikinci dil öğrenimindeki yerini yaşa göre sorgulayan araştırmalar; çocukların dil bilgisi öğrenmek için yordamsal, kelime öğrenmek için ise bildirimsel belleği kullandığını ortaya koymaktadır. Bu araştırmalara göre yetişkin dil öğrencileri ise hem dil bilgisi hem de kelime öğreniminde bildirimsel belleklerini kullanmaktadır. Birinci dil ve ikinci dil edinimi süreci aynı mekanizmalar tarafından yürütülse de ikisi arasında özellikle edinimin sonuçları bağlamında belirgin farklılıklar bulunmaktadır. Hem birinci hem de ikinci dil öğreniminde, yordamsal bilginin kullanımı hem yavaş hem de aşamalıdır. Ancak özellikle ikinci dil öğrenimi sürecinde öğrenciler dil bilgisel bilgilerle çalışmak için bildirimsel belleklerini kullanmaktadırlar. İkinci dil öğrencilerine yeterli zaman verildiğinde, yordamsal bellek zamanla daha aktif

duruma gelmektedir. Bu modele göre öğrenme bağlamı ikinci dil öğreniminde çok önemlidir. Bağlam öğrencileri yordamsal belleği kullanmaya ne kadar çok teşvik ederse yordamsal belleğin devreye girme olasılığı o kadar artar.

- Karmaşıklık Teorisi/Dinamik Sistemler: Karmaşıklık Teorisi ve Dinamik Sistemlerin temelinde, karmaşıklığın çeşitli bireylerin veya bileşenlerin etkileşiminin bir sonucu olarak ortaya çıktığı fikri vardır. Karmaşıklık teorisi; karmaşık, dinamik, açık, uyarlanabilir, kendi kendini düzenleyen, doğrusal olmayan sistemleri açıklamayı amaçlamaktadır. İkinci dil sistemi de öğrenmeyi farklı şekillerde ve farklı zamanlarda etkileyen bir dizi sosyal ve bilişsel etmenden etkilenen karmaşık bir sistemdir. Karmaşık bir sistem sürekli değiştiği için “dinamik” ve “açık”tır. Karmaşıklık Teorisi, dil sisteminin nasıl ortaya çıktığını araştırır ve herhangi bir dil sisteminde “nihai durum” kavramını reddederek bağlantıcı dil görüşlerine paralel bir şekilde küçük değişikliklerin sonsuza dek sürdüğünü iddia eder. Bir sistem her zaman hareket halindedir ve göreceli kararlılık dönemleri olsa da hiçbir zaman tam dengeye ulaşmaz. Bu teoriye göre bir dil sistemi doğrusal bir şekilde gelişmez, sistemin farklı kısımları farklı oranlarda gelişir. Dil öğrenmenin sadece veri almakla ilgili olmadığını ileri süren teori, dil gelişiminde girdilerin rolünü kesinlikle vurgulasa da sistemin kuralların ve özelliklerin depolanmasından çok daha karmaşık olduğunu ifade etmektedir. Önemli olan, öğrencilerin dilin bilgisini nasıl kullandıkları ve bu bilginin kullanım bağlamından nasıl etkilendiğidir. Karmaşıklık teorisi, dil bileşenlerinin (söz dizimi, fonoloji, sözlüksel, anlambilim, edimbilim) sürekli olarak öğrenci sistemi içinde etkileşim halinde olduğunu belirtmekte ve gelişimi anlamak için tüm bu bileşenlerin anlam verme sürecinde nasıl etkileşime girdiğini görmek gerektiğini vurgulamaktadır. Bu teori, etkileşimi ve öğrenme bağlamını da sistemi etkileme potansiyeli büyük olduğu için merkezi bir konuma koymaktadır.
- Girdi İşleme: Öğrencilerin sınırlı bir çalışma belleği kapasitesine sahip oldukları için girdiyi (input) bir dizi ilkeye göre işlediklerini öne süren bir teoridir. Bu teoriye göre ikinci dil edinimi temel olarak girdi odaklıdır; ancak öğrenenleri girdiye maruz bırakmak başarılı öğrenmeyi garanti etmez. Çünkü sınırlı çalışma kapasitesi nedeniyle girdinin tümü ikinci dilin gelişmekte olan sistemine ulaşamaz. Başka bir deyişle öğrenciler duyduklarını anlamlandırmaya

çalışırken, zihinsel temsili geliştirmekten sorumlu iç mekanizmaların kullanımı için girdideki dilsel özellikleri bir şekilde etiketlemekte ve kodlamaktadırlar. Öğrenciler, kendilerine gelen girdileri seçmekte; başka bir deyişle filtrelemektedir. Girdi işleme alanındaki araştırmalar, bu filtreleme mekanizmasının ne olduğunu araştırmaktadırlar. Bu teori öncelikle ikinci dil öğrencilerinin ikinci dil girdisinde karşılaşılan dilsel formları tamamen işlememesindeki belirgin başarısızlığı açıklamak ve böylece dil bilgisel formun gelişimini kısıtlayan yetersiz girişi (intake) açıklamak için tasarlanmış bir dizi ilke sunmaktadır. İlk ilkeye göre öğrenciler, kendilerine gelen girdideki içeriğe ait kelimelerini her şeyden önce işlerler. Yani ikinci dil öğrencileri, kelimeleri anlamın temel öğeleri olarak görmektedirler. Bir diğer ilke, öğrencilerin girdi işleme sürecinde dil bilgisel formlardan önce anlamsal kelimelere yani anlama odaklandıklarını belirtmektedir. Üçüncü ilkeye göre ise öğrenciler, cümle içinde karşılaştıkları ilk ismi veya zamiri özne olarak işleme eğilimindedirler. Öğrencilerin ilk diline bakılmaksızın, bu ilke öğrenciler arasında evrensel bir eğilim olarak ortaya konmaktadır. Bu durum, alınan girdinin öğrenci tarafından yanlış yorumlanma ihtimalini arttırarak ikinci dil edinimini zorlaştırmakta ve geciktirmektedir. Son ilkeye göre ise öğrenciler cümlede sondaki ve ortadaki öğeden önce başlangıç pozisyonunda olan öğeyi işleme koyma eğilimindedirler. Sonuç olarak girdi işleme teorisi öncelikle öğrencilerin kullandığı kısa yolları ve kısıtlı işleme stratejilerini açıklamaya odaklanmıştır.

- Etkileşim Hipotezi: Bu hipotez, tesadüfi dil ediniminin nasıl gerçekleştiğini ele almakta ve anlamsal müzakere yoluyla tesadüfi öğrenmenin kolaylaştırıldığını iddia etmektedir. Bu hipoteze göre sosyal etkileşimde gerçekleşen değişiklikler ve işbirlikçi çabalar ikinci dil edinimini kolaylaştırır; çünkü zihinsel işleme için girdilerin erişilebilirliğine katkıda bulunurlar. Buradaki “etkileşim” kelimesi öğrenciler ve çevresindekiler arasındaki konuşmalara atıfta bulunur. Etkileşim Hipotezi, etkileşimlerin ikinci dil edinim süreçlerinde merkezi bir rol oynadığını ifade ederek bu etkileşimlerin kazanımı nasıl etkileyebileceğine odaklanır. Bu hipoteze göre etkileşimin ana amaçlarından biri sadece öğrencilere konuşma fırsatı sunmak değil; aynı zamanda anlam müzakeresinden kaynaklanan anlaşılır girdiyi sağlamaktır. Yani etkileşim, konuşmanın yanı sıra dinlemeyi de içerir ve her ikisinin de ikinci dil ediniminde önemli bir rolü vardır. Bu hipotez

öğrencilerin gereksinim duyduğu şeyin, müzakere yoluyla karşılıklı anlayışa ulaşmak için birlikte çalışarak diğer konuşmacılarla etkileşim kurma fırsatları olduğunu belirtmektedir. Bu etkileşimler sayesinde öğrencilerin çevresindekiler konuşmayı sürdürmek ve girdiyi daha az yetkin konuşmacı için anlaşılır hale getirmek için ne yapmaları gerektiğini bulurlar. Etkileşim hipotezine göre girdi, ikinci dil ediniminde önemli bir rol oynar; ancak yeterli değildir. Girdi ile birlikte etkileşim de merkezdedir. Ayrıca çıktı da dilin gelişimi için gereklidir. Anlam müzakeresi yoluyla gerçekleştirilen çıktı değişiklikleri, öğrencilerin hedef dilin önemli yönlerini fark etmelerine yardımcı olur. Anlam müzakeresi sırasında alınan olumsuz geri bildirimler; kelime dağarcığı, biçim bilgisi, sözdizimi ve telaffuzun edinilmesini kolaylaştırabilir. Aşağıda bir anlam müzakeresi örneği verilmiştir:

- A: Nereden geliyorsun?
- B: Eve geliyorum.
- A: Evden geliyorsun.
- B: Evet, evden geliyorum.

Etkileşim Hipotezine dayanan araştırmalar, öğrencilerin çiftler veya gruplar halinde etkileşime girdiklerinde ve müzakere ettiklerinde yeni bir dili daha kolay edindiklerini göstermiştir. Bu teoriye göre bazı öğrencilerin ikinci dil öğreniminde diğerlerinden daha başarılı olmalarının nedeni, anlam müzakerelerine ve düzeltici geri bildirimlere izin veren sosyal deneyimlere erişim derecelerinin fazla olmasıdır. Bu yüzden dil sınıfları, etkileşim bağlamlarının dikkatlice tasarlandığı ortamlar olmalıdır. Bu teorik çerçevenin ana varsayımlarından biri, bir dili ana dili ve ikinci dili olarak konuşanların karşılıklı anlayışı elde etmek için birlikte aktif olarak çalışabilmeleridir. Bu müzakereler hem dilsel hem de etkileşimli değişiklikleri içerir ve kazanımı kolaylaştırır.

- İşlenebilirlik Teorisi: İkinci dil öğrenimi için öğrencilerin “dile özgü rutinler” geliştirmek zorunda olduğunu iddia eden bu teori, dil bilgisi yapılarının öğrenci dilinde edinilme sırasını açıklamak için tasarlanmıştır. İkinci dil edinimi sürecinin nasıl ilerlediğini gelişim aşamalarını inceleyerek ortaya koymayı amaçlayan işlenebilirlik teorisine göre bazı dil bilgisel özellikler doğada gelişimseldir ve bu özellikler öğrenciler bir dizi hiyerarşik aşamada ustalaştıkça

sırayla elde edilmelidir. Her aşamanın öğrenilmesiyle, bu aşama tarafından yönetilen bir dizi dil bilgisi yapısı kullanılabilir hale gelir. Bazı dil bilgisi özellikleri ise işlem kısıtlamalarına tabi değildir ve bu nedenle öğrenciler tarafından farklı zamanlarda edinilebilir. Görüldüğü üzere bu teori, hem gelişimsel düzenlilikleri hem de değişkenliği açıklamaya çalışmaktadır. Bu teoriye göre dil edinimi, dilin işlenmesi için gerekli olan prosedürel becerilerin kademeli olarak edinilmesidir. Öğrenciler, ikinci dili özellikle de dil bilgisel yapıları sıralı bir düzen süreci içinde öğrenmektedirler. Yani dil gelişimi aşamalı bir gelişimdir ve öğrenciler sadece gerekli işleme prosedürlerini edindikleri dilsel yapıları üretebilirler. İkinci dil öğrencileri yalnızca gelişimsel olarak hazır oldukları dil bilgisel yapıları edinebilirler. Bir dil bilgisi yapısının ön koşulu olan başka bir yapıyı henüz öğrenmemiş olan öğrenci yeni yapıyı öğrenemez. Bu teori, konuşma üretiminin ayrıntılı bir açıklamasını sunar ve dil üretimindeki gelişimsel sorunlara odaklanır. Dil bilgisel özelliklerin zaman içinde konuşmada nasıl ortaya çıktığını açıkça ifade eden tek teoridir.

- **Beceri Edinme Teorisi:** Dil öğrenimini diğer becerilerin öğrenimi gibi bir yaklaşımla ele alan bu teori, bilgi türlerini bildirimsel ve yordamsal olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Öğrenmenin, kontrollü işlemeyi içeren bildirimsel bilgi aşamasından bilginin otomatik olduğu yordamsal bilgi aşamasına ilerlemeyi içerdiğini iddia eden bu teori, öğrencilerin üç aşamalı bir gelişim yoluyla tüm becerilerin öğrenilmesi için aynı bilişsel süreçleri kullandıklarını varsayar. Bu teori, öğrencilerin gelişiminin bildirimsel, yordamsal ve otomasyon olmak üzere üç aşamalı olduğunu iddia eder. Öğrenciler, öğrenmenin ilk aşamasında herhangi bir beceri kullanmaları gerekmeden gözlem veya analiz yoluyla bazı teorik bildirimsel bilgiler kazanabilirler. Teori, bildirici bilginin uygulama yoluyla yordamsal bilgiye dönüştürülebileceğini savunmaktadır. Öğrenmenin ikinci aşaması, bilginin davranış veya yordamsal bilgiye dönüştüğü aşamadır. Bu aşamada bildirimsel bilgi yordamsal bilgiye dönüştürülür. Bildirimsel bilginin yordamsal bilgiye dönüşmesi, bir davranışın sergilenirken bildirimsel bilgiye dikkat verilmesi yoluyla gerçekleşir. Yordamsal bilgi aşamasına geçildiği zaman sürekli uygulama yoluyla beceriler güçlendirilir. Bu uygulamaya otomasyon denir. Genel bir kural olarak, öğrenci beceriyi ne kadar çok uygularsa, beceri o kadar otomatik hale gelir. Beceri edinme teorisi aynı

zamanda kuralların edinilmesinde açık veya örtük öğrenmenin rolünü de açıklamaya çalışır. Bu teoriye göre, bir kuralın öğrenilmesinde açık veya örtük öğrenmenin kullanılması çoğunlukla kuralın karmaşıklığına bağlıdır. Basit kurallar açık öğrenmeye uygunken daha karmaşık kurallar dolaylı öğrenmeye uygundur. Beceri Edinme Teorisine göre, bir kuralın kademeli olarak otomatikleştirilmesi, esasen bir kuralın dolaylı olarak edinildiği anlamına gelir. Ancak ikinci dil öğreniminin tüm kuralları bildirimsel bilgilerle ve açık öğrenmeyle başlamaktadır. “Uygun alıştırmalar yapmak” bu teori için önemli kavramlardan bir tanesidir. Yani, birisinin bir beceri üzerinde kontrol sahibi olması ve bir davranışı otomatikleştirmesi için, o kişinin elde etmek istediği beceriyle meşgul olması gerekir. Bu teori ikinci dilin öğrenimi sürecinde de aynı hususları vurgular. Öğrenciler önce dil hakkında açık bir şekilde kuralları öğrenirler ve bu aşamada bildirimsel bilgiye sahiptirler. Öğrencilerin bu süreçte uygun alıştırmalar yapması çok önemlidir. Bir becerinin doğal iletişimde otomatik hale gelmesi için öğrencilerin bunu iletişim koşulları altında uygulama deneyimine sahip olmaları gerekir. Süreç yavaş ilerlese de öğrenciler alıştırma yaptıkça beceriler yordamsal ve otomatik hale gelir. Bu durum öğrencinin dilde akıcılışmasını ve hatalarını azaltmasını sağlar. Beceri Edinme Teorisi, öğrencinin zihninde tek bir bilgi deposu olmadığını, alıcı ve üretken dil becerilerini destekleyen farklı bilgi depoları olduğunu iddia eder. Bu teoriye göre, edinme alana özgüdür ve bu nedenle anlama ve üretim için ayrı olarak ilerler. Bir özelliğin alıcı bir şekilde işlenmesini öğrenmek, öğrencinin onu üretimde kullanması için yeterli değildir ve bunun tersi de geçerlidir.

- Rekabet Modeli: Rekabet Modeli, dilin altında yatan yapının (yeterliliğin) belirlenmesi ile değil dilin nasıl kullanıldığı (performans) ile ilgilenmektedir. Birinci ve ikinci dil edinimini dilin hem biçim hem de işlev ve kullanımını temel alarak açıklamayı amaçlayan bu model, tüm dilsel performansın biçim ve işlev eşleştirmeleri içerdiğini varsayan işlevsel bir yaklaşımdır. Bu modele göre biçim ve işlev bir dil sisteminin ayrılmaz parçalarıdır. Bir sözcüğün kulağa ulaşan hali o sözcüğün biçimini, sözcüğün anlamı ise o sözcüğün işlevini ifade etmektedir. Biçim ve şeklin bu şekilde örtüştürülmesi bu modele göre birinci dil ediniminin temelidir. İkinci bir dilin öğrenimi, birinci dildeki bu eşleşmelerin ikinci dile uyarlanmasıdır. Bir dilin kullanıcıları belirli anlamlarla ilişkilendirilmiş binlerce

dil örneğine maruz kalarak belirli işlevleri işaret eden ipuçlarını nasıl kullanacaklarını anlamaktadırlar. Başka bir deyişle; her dil, kullanıcıya biçim ve işlev eşleştirmesi için birtakım ipuçları sunar ve kullanıcı bu ipuçları arasından en doğru olanı seçer. Bu ipuçları; kelimeler, kelimeler arasındaki ilişki, kelimelerin diziliş sırası ve dil bilgisel ekler gibi yapılar olabilir. Her ipucu belli bir işleve işaret eder. Her girdide aynı anda birden fazla ipucu mevcuttur ve dil işleme esas olarak çeşitli ipuçları arasında “rekabet”i içerir. Sunulan ipuçlarının seçiminde “transfer” ögesi devreye girer. Bireye girdi ile verilen ipuçları birinci dildeki mantıkla düşünüleceğinden, bireyin birinci dili ve ikinci dili arasında farklılıklar çok fazlaysa yanlış yorumlamalar meydana gelebilir. Burada öğrencinin görevi ikinci dile en uygun ipucunu seçmek ve kullanmaktır. Rekabet modeline göre, ikinci dil edinimi, öğrencilerin öğrendikleri dildeki farklı ipuçlarının göreceli önemini öğrenmelerini gerektirir.

- Sosyokültürel Teori: Vygotsky’nin öğrenmeyi etkileşim faaliyetinin ürünü olarak görmesi üzerine kurulmuş bir teoridir. Vygotsky, dil gelişimi de dâhil olmak üzere bilişsel gelişimin sosyal etkileşimlerin bir sonucu olarak ortaya çıktığını varsaymaktadır. Başka bir deyişle tüm öğrenme veya gelişme, insanlar kültürel olarak oluşturulmuş ortamlara katıldıkça gerçekleşir. Sosyokültürel teoristler, insanların katıldığı en önemli bilişsel faaliyetlerin bu ortamlar tarafından şekillendirildiğini iddia etmektedirler. Onlara göre öğrenme, öğrencinin bağımsız olarak gerçekleştiremeyeceği bir görevi yerine getirebilmesi için bir uzmanla etkileşime girmesi sonucu oluşmaktadır. Bu durum gerçekleştiğinde uzman ve öğrenci birlikte bir yakınsal gelişim alanı oluşturur. Yakınsal gelişim alanı, öğrencinin tek başına ulaşabileceği gelişim düzeyi ile bir uzman yardımıyla ulaşabileceği gelişim düzeyi arasındaki uzaklık anlamına gelmektedir. Burada uzman, öğretmen ya da daha bilgili başka bir öğrenci olabilir. Sosyokültürel teoristlere göre ikinci dil ediniminde de bu türden bir etkileşim, dil gelişimine aracılık edeceği için önemli görülmektedir. Onlara göre öğrenme öncelikle sosyal bir etkileşim aracılığıyla ortaya çıkar ve sonra içselleştirilir. Başlangıçta öğrenme, uzmanın öğrenciye sunduğu bir yapı iskelesiyle sağlanır. Bu iskele, uzmanın öğrenciye destek olması ve öğrenci gelişim gösterdikçe uzmanın desteğini yavaş yavaş çekmesi anlamına gelmektedir. Öğrenciler başkalarıyla etkileşim yoluyla diğerlerinin onları

düzenlemesinden öz düzenlemeye ilerler. Sosyokültürel teori, yalnızca yetişkinlerin ve akranlarının bireysel öğrenmeyi nasıl etkilediğine değil; aynı zamanda kültürel inanç ve tutumların öğretim ve öğrenmenin gerçekleşme şeklini nasıl etkilediğine de odaklanmaktadır.

Dil edinimi alanındaki kuramlar yukarıda açıklandığı üzere dilbilimsel, psikolojik ve sosyal perspektiflere dayanmaktadır. Görüldüğü üzere dil edinimini açıklayan kuramlar, dilin doğasına ve nasıl çalıştığına yönelik farklı varsayım ve ön kabullere sahiptirler. Bu kuramların her biri, dilin farklı bir yönüne odaklanmakta ve o yöne yoğunlaşmaktadır. Dil karmaşık bir sistemler bütünü olduğu için bu sistemin çalışma mekanizmasını anlamak üzere ortaya birden fazla kuram çıkması doğal bir sonuç olarak görülmektedir. Burada unutulmaması gereken nokta, tüm bu kuramların güçlü ve zayıf yönlerinin olduğu ve tümünün bir bütünlük oluşturarak birbirini tamamladığıdır.

2.2.2.2. İkinci dil olarak Türkçe öğretiminde yöntemler

Dil edinimi sürecinin nasıl gerçekleştiğine dair yaklaşımlardan farklı kuramlar doğmakta, kuramlardan da dil öğretimi sürecinde yararlanılabilecek dil öğretim yöntemleri ortaya çıkmaktadır. Dil öğretim yöntemleri; bir ikinci dil öğretilirken odaklanılan nokta, bağlı kalınan kuramsal çerçeve, geliştirilmek istenen dil becerisi, dil bilgisinin öğretim sürecindeki yeri, sınıf içi etkileşime verilen önem, öğrencilerin ana dillerinin süreç içindeki yeri, dil öğretiminde kültür unsuruna bakış açısı, öğrencilerin gereksinimleri gibi birçok farklı etmenin göz önünde bulundurulması sonucunda öğretmenin sınıf içinde dil öğretiminde izleyeceği yolu belirlemektedir. Larsen-Freeman (2000, s.7-8) ikinci dil öğretim yöntemlerini incelerken her bir yönteme sorulması gereken on soruyu şu şekilde belirtmiştir:

1. Yöntemi kullanan öğretmenlerin hedefleri nelerdir?
2. Yöntemde öğretmen ve öğrenci rolleri nasıl tanımlanmaktadır?
3. Yönteme bağlı öğretme-öğrenme sürecinin temel özellikleri nelerdir?
4. Yönteme göre öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşiminin doğası nedir?
5. Yöntemde öğrencilerin duyguları nasıl ele alınmaktadır?
6. Yöntemin dile ve kültüre bakış açısı nedir?
7. Yöntem dilin hangi alanlarını ve dil becerilerini vurgulamaktadır?
8. Yönteme göre öğrencilerin ana dillerinin rolü nedir?

9. Yönteme göre değerlendirme nasıl yapılır?

10. Yöntemde öğretmen öğrenci hatalarına nasıl tepki vermektedir?

Larsen-Freeman (2000, s.8), bu soruların cevaplarının her bir yöntemi anlamaya katkıda bulunacağını; aynı zamanda yöntemler arasındaki bazı belirgin farklılıkları görmeyi sağlayacağını belirtmiştir. Görüldüğü üzere her bir yöntem, odak alanı bakımından farklılaşmakta ve farklı dilsel gelişimlere hizmet etmektedir. Bu bağlamda, dil öğretiminde yöntemlerden bir veya birkaçının geçerli olduğunu söylemek doğru bir yaklaşım değildir. Yöntem zenginliğini doğuran etmenler, aynı zamanda dil öğretimi alanındaki gereksinimler olduğundan, tek bir yöntemin tüm gereksinimleri karşılaması mümkün gözükmemektedir.

Alanyazında, dil öğretiminin en iyi hangi şekillerde gerçekleştirilebileceğine dair ipuçları sunmayı amaçlayan birçok yöntem bulunmaktadır. Bu bölümde, 1982 yılında Avrupa Konseyi ile Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen “Yabancı Dil Öğretim Programları” konulu seminerde ele alınan belli başlı yöntemler sınıflamasındaki dil bilgisi-çeviri yöntemi, düzvarım yöntemi, işitsel-dilsel yöntem, bilişsel öğrenme yöntemi, doğal yöntem (yaklaşım), iletişimsel yöntem ve seçmeci yöntem ele alınacaktır (Demirel, 2019, s.35).

- Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi: 19. yüzyılın sonlarına doğru önceden Latince öğretmek için kullanılan klasik yöntem, başka yabancı dillerin de öğretilmeye başlamasıyla dil bilgisi-çeviri yöntemi olarak adlandırılmaya başlanmıştır (Brown, 2007, s.16). Yabancı dil öğrenmeyi, o dilin edebiyatını okumak ya da dil öğreniminin zihinsel gelişime olan katkısından faydalanmak amacıyla yapılan bir faaliyet olarak gören bu yöntem; önce dil bilgisi kurallarının ayrıntılı analizi, ardından da bu kuralların cümle ve metinleri hedef dilden ana dile, ana dilden hedef dile çevirmek için kullanımı şeklinde işlemektedir (Richards ve Rodgers, 2001, s.5). Bu yöntem, hedef dilin dil bilgisini öğrenmenin öğrencilerin ana dillerinin dil bilgisini de daha iyi tanımlarına olanak sağlayacağını ve bu sayede öğrencilerin ana dillerini daha iyi konuşmalarına ve yazmalarına yardımcı olunacağını iddia etmektedir (Larsen-Freeman, 2000, s.11). Bir dilden diğerine çeviri için temel olarak dilin kurallarına, paradigmalarına ve kelime ezberlemesine odaklanan bu yöntemde öğrencilerin en önemli amacı, bir dilden diğerine çeviri yapmaktır (Brown, 2007, s.382). Bir dilden diğerine çeviri yapabilen öğrenciler dil öğrenimi sürecinde başarılı kabul edilmekte, sınıf içinde

öğrenciler herhangi bir yanlış yaptığında öğretmen o yanlışı kendisi düzeltmektedir (Larsen-Freeman, 2000, s.15). Richards ve Rodgers (2001, s.6); dil bilgisi-çeviri yöntemine dayalı bir dersin aşamalarını şu şekilde sıralamışlardır: (1) Genellikle edebi türde bir metin sınıfça satır satır okunur. (2) Metinde dikkat çekilmek istenen dil bilgisi kuralları öğrenciye sunulur. (3) Çeviri karşılıklarıyla birlikte öğrencilere verilen kelime listesi öğrencilere ezberletilir. (4) Ana dilden hedef dile, hedef dilden ana dile çeviri çalışmaları yapılır. Ders aşamalarında da görüldüğü üzere bu yönteme göre okuma ve yazma dil öğretimi çalışmalarının odak noktasıdır, dinleme ve konuşmaya sistematik olarak yer verilmez (Lightbown ve Spada, 2013, s.126). Başka bir deyişle, öğrencilerde yabancı dilde iletişim kurma yeteneğini geliştirmek bu yöntemin amaçları arasında yer almaz. Bu yöntemde dil bilgisi tümdengelimsel olarak öğretilmektedir (Ellis ve Shintani, 2014, s.227). Dil bilgisinin tümdengelimsel öğretimi, öncelikle dil bilgisel kuralın öğretmen tarafından sınıfa sunulması, dil bilgisel kural yeterince açıklandıktan sonra öğretmenin örnekler vermesi ve en son öğrencilerden örnek istenmesi şeklinde yürütülen bir süreçtir. Görüldüğü üzere tüm bu süreçte öğretmen sınıfta otorite konumundadır ve etkileşim çoğunlukla öğretmenden öğrenciye doğru bir yol izlemektedir. Krashen (1982, s.127), dil bilgisi-çeviri yönteminde öğrencinin ana dilinin öğretimin bir parçası olduğunu vurgulamaktadır. Bu yöntemde yeni öğeleri açıklamak ve yabancı dil ile öğrencinin ana dili arasında karşılaştırma yapılmasını sağlamak için öğrencinin ana dili kullanılır (Richards ve Rodgers, 2001, s.6). Avrupa’da 1840’lı yıllardan 1940’lı yıllara kadar hâkimiyet kuran dil bilgisi çeviri yöntemi 1950’lere kadar Türkiye’de de yaygın bir şekilde kullanılmıştır. Ancak sadece okuma ve yazma ile dil bilgisi becerilerine verilen önemin bir yabancı dilin öğrenilmesi için yeterli olmayacağını savunan görüşler diğer becerileri de ön plana çıkarmaya başladıkça yeni dil öğretim yöntemleri ortaya çıkmıştır.

- **Düzvarım Yöntemi:** Bu yöntem alanyazında; direkt yöntem, dolaysız yöntem, doğrudan öğretim yöntemi gibi isimlerle de anılmaktadır. Dil bilgisi-çeviri yönteminin öğrencilerin konuşma becerilerine önem vermemesi gibi özelliklerine bir tepki olarak ortaya çıkan düzvarım yöntemi, öğrencilerin ikinci dilde iletişimsel yeterlik kazanmasını ön plana koymaktadır. Reppy ve Adames (2000, s.77), bu yöntemin; dil bilgisi-çeviri yönteminin öğrencileri hedef dili

iletişimsel bir şekilde kullanmaya başarılı bir şekilde hazırlamadığı için geliştirildiğini belirtmektedir. Larsen-Freeman'a (2000, s.23) göre bu yöntemin en temel ilkelerinden biri bu yöntemde çeviriye yer olmadığıdır. Hatta bu yöntem adını, anlamın öğrencilere onların ana diline başvurulmadan, gösterim ve görsel yardımlar aracılığıyla doğrudan hedef dilde aktarılacağı gerçeğinden almaktadır. Görüldüğü üzere, burada düzvarım yönteminin bir diğer ilkesi ortaya çıkmaktadır. Bu yöntemde öğrencilerin ana dilleri kullanılmaz. Brown (2007, s.380), bu yöntemde öğrencilerin sözel iletişim becerilerinin geliştirilmesinin amaçlandığını ve ayrıca dil bilgisinin de tümevarımsal bir şekilde öğretildiğini belirtmektedir. Tümevarımsal dil öğretimi, bir metinden yola çıkılarak önce dil bilgisi kuralını yansıtan örnek kelime veya cümlelere öğrencilerin dikkatlerinin çekilmesi, kelime veya cümleler arasındaki benzerliklere öğretmen tarafından vurgu yapılması, kuralın öğrenciler tarafından bulunması, kurala örnekler verilmesi şeklinde ilerleyen bir süreçtir. Görüldüğü üzere bu yöntemde de etkinlikler öğretmen tarafından yürütülmektedir. Öğrenciler sınıf içinde herhangi bir yanlış yaptıklarında, öğretmen onlara seçenekler sunarak doğru seçimi yapmalarını ve yanlışlarını kendilerinin görmelerini sağlar (Larsen-Freeman, 2000, s.27). Richards ve Rodgers'e (2001, s.11) göre, bu yöntemde konuşma becerisinin öğretimi ön plana çıktığı için telaffuz önemlidir ve bilinmeyen kelimelerin öğretiminde bilinen kelimeler, nesneler, taklit, görseller ve gösterim tekniği kullanılır. Bu yöntemde yazma, dil öğretimi sürecinin en başından itibaren geliştirilen önemli bir beceridir (Larsen-Freeman, 2000, s.28). Açıklamalardan anlaşıldığı üzere bu yöntemin özü; sürekli hedef dil kullanımı, tümevarımsal dil bilgisi öğretimi, iletişim becerilerinin geliştirilmesi hususlarında yoğunlaşmaktadır.

- İşitsel-Dilsel Yöntem: Alanyazında kulak-dil alışkanlığı yöntemi olarak da geçen bu yöntem, Amerika'nın II. Dünya Savaşı'na girmesiyle gündeme gelen bir dil öğretim yöntemidir. Savaş sırasında Amerikan askerlerinin, Amerika'nın üs kurduğu ülkelerin dilini hızlı ve etkili bir şekilde öğrenmeleri için geliştirilen bu yöntem, yabancı dil öğretimini temel olarak mekanik alışkanlık oluşturma süreci olarak tanımlamaktadır (Richards ve Rodgers, 2001, s.57). Davranışçı yaklaşımın sınıf içine yansması olarak düşünülebilecek bu yöntem; yetkinliğe değil, davranışa yöneliktir ve örüntülerin öğretimini amaçlamaktadır (Ellis ve

Shintani, 2014, s.41). Bu yöntem dil bilgisi kurallarına ve çeviriye neredeyse hiç yer vermeden konuşma becerilerinin pratik yapılarak geliştirilmesi ve kalıp alıştırmaları yoluyla kalıbın otomatikleştirilmesi amacını taşımaktadır (Brown, 2007, s.111). Krashen (1982, s.129-130), işitsel-dilsel yönteme uygun bir ders sürecini şu şekilde anlatmaktadır: Ders tipik olarak dersin yapılarını ve kelime haznesini içeren bir diyalogla başlar. Öğrencinin diyalogu taklit etmesi ve sonunda ezberlemesi beklenir. Sınıf diyalogu genellikle bir grup olarak ve daha sonra daha küçük gruplar halinde uygular. Diyalogu, diyalogda tanıtılan yapılar ve kalıplar üzerinde yapı alıştırmaları izler. Alıştırmanın amacı alışkanlıkları güçlendirmek ve kalıbı “otomatik” yapmaktır. Celce-Murcia (2001, s.7) işitsel-dilsel yöntemin ilkelerini şu şekilde sıralamaktadır: (1) Dil formlarının ortaya çıkmasında bağlam önemli olduğu için dersler bir diyalog ile başlar. (2) Dil bir alışkanlık biçimi olduğu için taklit ve ezbere sık bir şekilde başvurulur. (3) Dil bilgisel yapılar sıralı ve tümevarımsal bir şekilde öğretilir. (4) Beceriler; dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak sıralanır. (5) Telaffuz bu yöntemde çok önemlidir ve bu yüzden en başta vurgulanır. (6) Kelime dağarcığı başlangıçta ciddi bir şekilde sınırlıdır. (7) Öğrenci hatalarını önlemek için ciddi çaba gösterilir. (8) Dil, anlam veya bağlama bakılmaksızın genellikle manipüle edilir. (9) Öğretmen, öğrenme faaliyetleri ve materyalleri dikkatlice kontrol edildiğinden, öğrettiği yapılar, kelime haznesi vb. konusunda yetkin olmalıdır. Larsen-Freeman (2000, s.42); bu yöntemde öğrencilerin ana diline başvurulmadığını, öğretmenin hedef dil kullanımı açısından çok önemli bir model olduğunu, olumlu pekiştirmenin öğrencilerin doğru alışkanlıklarını geliştirmelerine yardımcı olacağını belirterek, bu yöntemde öğrencilerin hem sözel hem de sözel olmayan uyaranlara cevap vermelerinin öğretiminin amaçlandığını vurgulamaktadır. Bu yöntemde öğretmen sınıfta etkinlikleri bir akış içerisinde yürüten bir orkestra şefidir. Mükemmel telaffuz ve hataların sınıf içinde anında düzeltilmesi işitsel-dilsel yöntem için çok önemlidir (Larsen-Freeman, 2000, s.44). Açıklamalardan görüldüğü üzere işitsel-dilsel yöntem öğrencilerin akıcı bir şekilde iletişim kurmalarına ve dil alışkanlığı geliştirmelerine önem veren bir yabancı dil öğretim yöntemidir. Bu yöntemde göre taklit ve ezber, yapıların otomatikleşmesini sağlayacağı için oldukça önemlidir.

- Bilişsel Öğrenme Yöntemi: İşitsel dilsel yöntemin dil öğretimi sürecini alışkanlık geliştirme olarak görmesine tepki olarak çıkmış bir dil öğretim yöntemidir. Bilişsel yönteme göre dil öğretimi bir alışkanlık ürünü değil, yaratıcı bir süreçtir (Alver, 2019, s.25). Dil öğretiminde dört temel dil becerisinin geliştirilmesi gerektiğini iddia eden bilişsel yöntem, öğrencinin bir dilin yapıları üzerinde yeterli derecede bilişsel kontrole sahip olduğunda, dil becerilerinin anlamlı durumlarda dil kullanımı ile otomatik olarak gelişeceğini varsaymaktadır (Krashen, 1982, s.133). Bu yöntemin kullanım özellikleri Demirel (2019, s.46) tarafından şu şekilde sıralanmıştır: (1) Dil öğretimi alışkanlık geliştirme süreci değil, kuralların bilinçli bir şekilde öğrenilmesi sürecidir. (2) Telaffuz öğretimi ön plana çıkarılması gereken bir öğretim etkinliği değildir. (3) Dinlediğini anlama becerisinin geliştirilmesi bu yöntem için önemlidir. (4) Dil öğretimi sürecinde hem grup çalışması hem de bireysel çalışmalara yer verilmelidir. (5) Dil bilgisi kuralları tümevarım ve tümdengelim yoluyla öğretilmelidir. (6) Dört temel dil becerisi dengeli ve eşit olarak geliştirilmelidir. (7) Bu yöntemde ana dilin kullanılmasına ve çeviriye izin verilir. (8) Her şey bir bütünlük içinde öğretilmelidir ve çeşitli duyulara hitap eden materyallerden yararlanılmalıdır. (9) Bireyin hem ana dilinde, hem hedef dilinde hem de her iki dilin kültüründe yeterli duruma gelmesi amaçlanır. (10) İyi bir öğrenme ortamı için öğretmen tutumu ve sınıf içi etkileşimin yapısı oldukça önemlidir. Öğretmen merkezli bir yöntem olsa da bilişsel yöntemde öğretmenin sınıf içindeki rolü otoriteyi sağlamak değil, öğrenmeyi kolaylaştırmaktır. Krashen (1982, s.133) bilişsel yönteme göre düzenlenmiş bir dersin kuralın açıklaması ile başladığını ve bunun genellikle öğrencilerin ana dilinde yapıldığını belirtmektedir. Kuralın açıklanmasını öğrencinin kuralı bilinçli olarak uygulamasına yardımcı olmak için alıştırmaların yapılması takip eder. Alıştırmaları, iletişimsel yeterlilik kazandırma amaçlı etkinlikler izler. Burada amaç öğrencilerin akıcılık becerilerini geliştirmektir. Bu yöntemde öğrenci, var olan ön bilgilerini yeni öğrendiği bilgilerle birleştirir, işler ve bu sayede yeni ve anlamlı çıktılar oluşturur (Yağmur Şahin, 2018, s.125). Bilişsel yöntem, aslında öğrenme kuramlarından bilişsel kuramın dil öğretiminde sınıfa yansımasıdır. Öğrenci beynini bir bilgisayara benzeten bu kuram, dil öğretimini de öğrencinin dil verilerini işleme sürecine benzetmektedir.

- Doğal Yöntem (Yaklaşım): Temel kişilerarası iletişim becerileri; yani günlük dil durumları konuşmaları, alışveriş, radyo dinleme ve benzeri becerilerin geliştirilmesine yönelik geliştirilen bir yöntemdir (Brown, 2007, s.79). İkinci dilin de birinci dil gibi edinildiğini iddia eden bu yöntemin ilkeleri Krashen (1982, s.138) tarafından şu şekilde sıralanmıştır: (1) Sınıftaki dil öğretim süreci, öncelikle edinim için girdi sağlamaya ayrılmıştır. (2) Öğretmen sınıfta sadece ikinci dili konuşur. Öğrenciler birinci veya ikinci dili kullanabilirler. Öğrencilerin ikinci dili kullanım süreçlerinde hataları iletişim ciddi şekilde bozulmadığı sürece düzeltilmez. (3) Ödevler resmi dil bilgisi çalışmalarını içerebilir. Ödevlerin düzeltilmesinde hata düzeltmesi kullanılır. (4) Dersin hedefleri “anlamsal”dır, sınıf içi etkinlikler belirli bir yapının kullanımını içerebilir. Ancak esas amaç öğrencilerin fikirler hakkında konuşmalarını, görevleri gerçekleştirmelerini ve sorunları çözmelerini sağlamaktır. Bu yöntemde öğretmenin ilk görevi, öğrenciye onun anlayabileceği veya öğrenci seviyesinin biraz ötesinde anlaşılır girdi sunmaktır (Brown, 2007, s.79). Dil bilgisi ve kelime bilgisi de öğretmen ve öğretim materyalleri tarafından sağlanan bu girdi yoluyla rastlantısal ve bilinçsiz olarak öğrenilir (Ellis ve Shintani, 2014, s.227). Doğal yaklaşımda vurgu; iletişimsel yetenekleri öğretmeye, öğrenciye sunulan girdiye, öğrencinin duyuşsal hazırlığına, dil üretiminden önce uzun bir süre alıcı dil becerilerine önem verilmesi üzerindedir (Richards ve Rodgers, 2001, s.179). Öğrencilere örtük bir şekilde ve rastlantısal olarak öğrenmelerini sağlayacak bol miktarda anlaşılır girdi sağlamak amacıyla olan doğal yaklaşım, dil öğretiminin amacının iletişim becerilerini geliştirmek olduğunu ifade etmekte ve ikinci bir dilde üretim yeteneğinin ancak öğrenenler anlama yoluyla dili edindikten sonra ortaya çıktığını iddia etmektedir (Ellis ve Shintani, 2014, s.119). Doğal yöntem, ikinci dilin edinimin de tıpkı birinci dil gibi edinileceğini savunduğundan, ikinci dil edinim sürecini çocukların ana dilini edinim sürecine paralel bir şekilde açıklamaktadır. Bir çocuk ana dilini öğrenirken nasıl önce dinleme ve konuşma becerilerini geliştirirse doğal yönteme göre de ikinci dil öğretiminde önce dinleme ve konuşma becerisi geliştirilmelidir. Ana dili edinim sürecinde dil bilgisi kurallarının çocukların maruz kaldıkları girdi yoluyla bilinçsiz bir şekilde öğrenildiği gibi doğal yöntemde dil bilgisi girdi yoluyla bilinçsiz bir şekilde öğrenilmektedir.

- İletişimsel Yöntem: Dilin yapısı ve dil kullanımı üzerine yapılan çalışmalardan doğan iletişimsel yöntem, dilin yapısını öğrenmenin iletişim kurma yeterliliğini geliştirmedeğinin anlaşılmasıyla ortaya çıkmıştır (Demircan, 2013, s.292). Richards ve Rodgers (2001, s.161), iletişimsel yöntemin temel özelliklerini şu şekilde sıralamışlardır: (1) Dil, anlamın açıklanması için bir sistemdir. (2) Dilin birincil işlevi etkileşim ve iletişimdir. (3) Dilin yapısı, onun işlevsel ve iletişimsel kullanımını yansıtır. (4) Dilin temel birimleri yalnızca onun dil bilgisel ve yapısal özellikleri değildir. İşlevsel ve iletişimsel anlam kategorileri de dilin temel birimleri arasındadır. Brown (2007, s.241), iletişimsel yöntemde göre dil öğretimi yapılan bir sınıfın hedeflerinin dil bilgisel veya dilsel yeterlikle sınırlı olmadığını; böyle bir sınıfta iletişimsel yeterliliğin tüm bileşenlerine odaklanıldığını belirtmektedir. Ayrıca böyle bir sınıfta dil öğretim teknikleri, öğrencilerin dili anlamlı amaçlara yönelik pragmatik, otantik ve işlevsel bir şekilde kullanmalarını sağlamak üzere tasarlanmıştır. İletişimsel yöntemde iletişim tekniklerinin altında yatan tamamlayıcı ilkeler akıcılık ve doğruluktur; ancak öğrencilerin dil kullanımına anlamlı bir şekilde katılmalarını sağlamak için akıcılığın doğruluktan daha fazla önemsenmesi gerekir (Brown, 2007, s.241). İletişimci yöntemde anlamlı sözlü ve yazılı iletişim etkinliklerine ağırlık verilir ve öğretim öğrenci merkezlidir. Öğretmenin rolü, öğrencilerin amaçlarına uygun bir şekilde iletişim kurmalarına yardımcı olmaktır (Demirel, 2019, s.51). Larsen-Freeman (2000, s.126-127), iletişimsel yöntemi benimseyen bir sınıfta öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade etmelerine olanak sağlanacağını, öğrenci hatalarının gelişimin doğal bir parçası olarak görülüp göz ardı edileceğini ve iş birliğine dayalı öğretimin önem kazanacağını belirtmektedir. Görüldüğü üzere iletişimsel yöntem dilin bilgisinden çok kullanımına önem veren bir yöntem olarak öne çıkmaktadır. Amacı öğrencilerin iletişimsel yeterliliklerinin geliştirilmesi olan bu yöntem, sınıf içinde otantik materyallerin öğretim aracı olarak kullanılmasını bu materyaller dilin günlük kullanım bağlamlarını yansıttığı için önemli görmektedir. Dil bilgisi ve kelime bilgisi ise, iletişime katkı sağlaması bağlamında değerlendirilmektedir.
- Seçmecî Yöntem: Eklektik yöntem olarak da adlandırılan bu yöntemin temel amacı, var olan yöntemlerin en uygun yönlerini öğretmenin amacına ve yeterliğine, öğrencilerin gereksinimlerine, odaklanılmak istenen dil yapısına

göre birleştirerek yeni bir yöntem oluşturmaktır. Rao (2018, s.44) bu yöntemdeki ana fikrin; mevcut tüm yöntem, yaklaşım ve tekniklerin sınıf koşullarına bağlı olarak değişen oranlarda kullanılması olduğunu vurgulayarak seçmeci yöntemi, sınıf koşullarına ve öğrencilerin yeteneklerine bağlı olarak tüm dil öğretim yöntemlerini birleştiren yöntem olarak tanımlamaktadır. Demircan (2013, s.181) seçmeci yöntemi, “bilinen yöntemlerin amaca en uygun ve öğretimde en başarılı olan yönleri seçilerek birbiriyle en verimli biçimde uyuşturulmasıyla elde edilen yöntem” olarak açıklamakta ve bu yöntemde dil becerilerinin konuşma, yazma, dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama sırasıyla ele alındığını belirtmektedir. Seçmeci yöntem, farklı öğretme ve öğrenme yaklaşımlarının bir kombinasyonudur ve yaşa ve standarda bakılmaksızın her türlü öğrenen için etkili bir şekilde işler (Kumar, 2013, s.1). Demirel (2019, s.58-59), seçmeci yöntemin bazı kullanım özelliklerini açıklamıştır. Buna göre, seçmeci yöntemde dil öğrenimi anlamlı, iletişime yönelik ve gerçek hayata dönük yapılmalıdır. Sınıf içinde özellikle başlangıç düzeyinde çeviriye yer verilmemeli, dil öğretimi amaç dille yapılmalıdır. Seçmeci yöntemde tek seferde tek yapı sunulmalıdır ve biri öğrenilmeden diğer yapıya geçilmemelidir. Öğretim sürecinde sözel olmayan iletişim unsurları dikkate alınmalı, güdülenme ve öğrenme arasında bir ilişki olduğu unutulmamalıdır (Demirel, 2019, s.58-59).

Alanyazında bu yedi belli başlı yöntem dışında; telkin yöntemi, grupla dil öğretimi yöntemi, sessiz yol yöntemi, tüm fiziksel tepki yöntemi, işitsel-görsel yöntem, görev temelli yöntem ve içerik merkezli yöntem gibi alternatif yöntemler de bulunmaktadır.

- **Telkin Yöntemi:** Öğrenme engellerinin ortadan kaldırılarak öğretme sürecinin hâkim kılındığı bir yöntemdir (Sarıçoban ve Mirici, 2019, s.68). Telkin yönteminin en göze çarpan özellikleri sınıfın dekorasyonu, mobilyası ve düzeni, müzik kullanımı ve öğretmenin yetkili davranışlarıdır (Richards ve Rodgers, 2001, s.100). Öğrenmeyi kolay hale getirmek ve motivasyonu arttırmak için müziğin, oyunun ve sanatın kullanıldığı yöntemde öğretmen öğrenciye dil öğrenmenin kolay bir süreç olduğuna dair telkinler vermektedir (Çelik, 2013b, s.92).
- **Grupla Dil Öğretimi Yöntemi:** Dil öğretiminin yapıldığı sınıfta öğretmen-öğrenci ilişkisini danışman-danışan ilişkisi şeklinde ele alan bu yöntemde dil öğretimi 3-4 kişiden oluşan gruplarla yürütülür. Bu grupların her birinde bir danışman öğrenci bulunmaktadır ve diğer öğrenciler danışman öğrencilerle rahat

bir iletişim kurmaktadır (Demirel, 2019, s.61). Bu yaklaşımda öğretmen, öğrencileri ana dillerinde ilgilerini çeken bir konuda bir şeyler söylemeye davet eder ve daha sonra onu hedef dile çevirir ve öğrencilerden tekrar etmelerini ister. Bu şekilde çeviri yoluyla hedef dilde bir diyalog oluşturulur. Öğrenciler diğer grup arkadaşlarıyla aynı süreci tekrar eder (Ellis ve Shintani, 2014, s.227).

- Sessiz Yol (Sessizlik) Yöntemi: Öğrenenlerin öğrenilecekleri hatırlaması ve tekrarlaması yerine keşfetmesi ve yaratmasının öneminin vurgulandığı bu yöntem, dil öğretimi sürecinde problem çözme ve fiziksel materyal kullanımını öğrenmeyi kolaylaştırıcı unsurlar olarak görmektedir (Richards ve Rodgers, 2001, s.81). Öğrencilerin konuşma fırsatlarını en üst düzeye çıkarmak için öğretmenin sessiz kalmasının önemini vurgulayan bu öğretim yönteminde; öğrencilerin ifadelerini ortaya çıkarmak için jest, mimik, görsel yardımlar, duvar grafikleri ve özellikle de farklı uzunluk ve renklerde ahşap çubuklar sıklıkla kullanılmaktadır (Ellis ve Shintani, 2014, s.344).
- Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi: Bu yöntemin temelinde, herhangi bir hedef dili anlamamanın en hızlı ve az stresli yolunun öğretmenin söylemediği yönergeleri izlemek olduğu vardır (Larsen-Freeman ve Anderson, 2014, s.45). Singh (2011, s.20), tüm fiziksel tepki yönteminin temelindeki üç süreci şu şekilde sıralamaktadır: (1) Çocukların dinleme becerileri konuşma becerilerinden önce gelişir. Birinci dil ediniminin ilk aşamalarında çocuklar, üretmedikleri veya taklit edemedikleri karmaşık sözleri anlayabilirler. (2) Çocukların dinleme becerileri, ebeveynlerin sözlü komutlarına fiziksel olarak yanıt vermeleri gerektiği için gelişir. (3) Dinlediğini anlama becerisinin gelişimi beraberinde konuşma becerisini de doğal ve etkili bir şekilde getirir. Görüldüğü üzere bu yöntemde dinleme, konuşma ve kelime öğretimi öne çıkmakta ve basit komut eylemleri temel öğretim aracı işlevi görmektedir.
- İşitsel-Görsel Yöntem: Teknolojik aletleri dil öğretiminin temel araçlarından biri haline getirerek diğer öğretim yöntemlerinden ayrılan işitsel görsel yöntem, dil öğretimi sürecinde materyal kullanımını ön plana çıkararak işitsel araçlar, görsel araçlar ve işitsel-görsel araçları kullanmaktadır (Memiş ve Erdem, 2013, s.313-314). Demircan (2013, s.233), işitsel-görsel yöntemi benimseyen bir sınıfta dil öğretim süreci aşamalarını şu şekilde anlatmaktadır: (1) Ders bir film gösterimi ve bu gösterime eşlik eden bir ses bandı ile başlar. Kayıtlar diyalog biçimindedir.

Her resim bir söze denk gelir. (2) İkinci gösterimde öğretmen her bir resmin anlamını açıklar. Dinleme gerçekleştirilirken sorulara cevap verilir. (3) Diyalog ezberlenir, öğrenciler görselleri açıklar ve yorumlar. Diyalog rol değişimleri de yapılarak canlandırılır. (4) Dil bilgisi ve sesletim alıştırmaları yapılır. Bu yöntemin en önemli özelliği işitsel ve görsel zekâ alanlarına eş zamanlı seslenmesidir (Gün, 2013, s.115).

- **Görev Temelli Yöntem:** Bu yöntemin temeli, öğrencilerin önceden belirlenen bir görevi başarmak için dile gereksinim duyduklarında ve onu kullandıklarında dili öğrenecekleri varsayımına dayanmaktadır (Larsen-Freeman ve Anderson, 2014, s.196). Sonuca değil, sürece önem verilen görev temelli yöntemde, bir amaç doğrultusunda öğrencilere gerçek yaşam durumlarındaki dil bağamlarını içeren bir görev verilir ve bu sayede öğrenciler etkili bir iletişim sürecinde dil becerilerini geliştirme fırsatı bulurlar (Yağmur Şahin, 2018, s.133). Bu süreçte kullanılan tüm görevler anlam odaklı ve otantik bağlamlıdır. Bu yöntemde öğretmene de önemli sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenin; anlam odaklı, öğrenci düzeyine uygun, öğrenciyi güdüleyebilecek görevler seçmesi görev temelli yöntemin başarıya ulaşması için bir ön koşul niteliğindedir.
- **İçerik Merkezli Yöntem:** Dil öğrenimi ile içerik öğreniminin toplam entegrasyonunu ifade eden içerik merkezli yöntem; dil yeterliliğinin, öğretimin odağını dilin öğreniminden bir konunun incelenerek öğrenimine kaydırarak gerçekleştiğini iddia etmektedir (Stryker ve Leaver, 1997, s.5). Bu yöntem, program geliştirme ve hedef dilin incelenmesi arasındaki ayrımı ortadan kaldırarak dil öğretimi ve konu öğrenimini birleştiren çift odaklı bir öğretim şeklidir. Bu yaklaşım, dilin ilginç bir içerikle dile bağlı etkinliklerin içine yerleştirilmesiyle hedef dile maruz kalmayı artırır ve böylece dil öğrenme deneyimini genişleterek amaçlı iletişimin gerçekleşmesi için motivasyonel bir temel sağlar (Juan-Garau ve Salazar-Noguera, 2015, s.2). Bu yöntem sadece bir dil öğretim yöntemi değil, diğer içeriklerin öğrenimi ile dil öğrenimini bütünleştiren bir öğretim yoludur (Larsen-Freeman ve Anderson, 2014, s.176). Yöntemde konunun içerik yönüne odaklanılmakta ve ana dili becerilerinin edinimine paralel bir şekilde hedef dil öğretilmeye çalışılmaktadır (Memiş ve Erdem, 2013, s.316).

Alanyazında birçok dil öğretim yöntemi bulunmaktadır. Kumaravadivelu (2006, s.90), bu yöntemleri; dil merkezli, öğrenen merkezli ve öğrenme merkezli yöntemler olarak üç başlık altında sınıflandırmaktadır. İşitsel-dilsel yöntem gibi, temel olarak dilin biçimleriyle ilgilenen dil merkezli yöntemler; biçimle meşgul olmanın sonuçta hedef dilin hâkimiyetine yol açacağını varsayarak, öğrencilere sınıfta form odaklı alıştırmalar yoluyla önceden seçilmiş, önceden belirlenmiş dil yapılarını uygulama fırsatı sunmaya çalışmaktadır (Kumaravadivelu, 2006, s.90). İletişimsel yöntem gibi, temel olarak öğrenci gereksinimleri, istekleri ve durumlarıyla ilgilenen öğrenen merkezli yöntemler; biçim ve işlevle meşgul olmanın sonuçta hedef dilde ustalığı sağlayacağını varsayarak, öğrencilere hem dilsel yapılar hem de iletişimsel kavramlarla anlam odaklı faaliyetler sunarlar (Kumaravadivelu, 2006, s.91). Doğal yöntem gibi, temel olarak dil öğrenmenin bilişsel süreçleriyle ilgilenen öğrenme merkezli yöntemler; anlam üretme ile meşguliyetin sonuçta hedef dil ustalığını sağlayacağını varsayarak, öğrencilere sınıfta problem çözme görevleri yoluyla anlamlı etkileşime katılma fırsatları sağlamaya çalışır. Dil ve öğrenen merkezli yöntemlerde dil öğrenme kasıtlı bir süreç olarak görülürken, öğrenme merkezli yöntemlere göre dil öğrenme daha tesadüfidir (Kumaravadivelu, 2006, s.91-92).

Buraya kadar açıklanan yöntemler dikkatle incelendiğinde, her birinin avantajlı ve dezavantajlı yönlerinin olduğu görülmektedir. Herkese uygun olan “tek bir yöntem”in varlığından söz etmek mümkün değildir. Bu noktada, farklı yöntemlerin en iyi yönlerinin birleştirilmesinin en akıllıca yaklaşım olacağı şüphesizdir. Bu yüzden öğretmene, kendi koşullarına göre tüm bu yöntemlerin en avantajlı yönlerini birleştirme olanağı verdiği için günümüzde dil öğretiminde seçmeci yöneme doğru bir eğilim olduğunu belirtmek yanlış olmaz. Burada öğretmene düşen görev; öğrencilerinin ilgi, gereksinim ve beklentilerini bilerek, öğretim amacına ve koşullarına en uygun yöntemleri seçmek ve sınıfında uygulamaktır. Uygulamalarının sonuçlarını öğrencilerindeki değişim ve gelişimle takip ederek kullandığı yöntemi amaca göre değiştirme esnekliğine sahip olma ikinci dil öğretimi sürecinde öğretmen için bir avantaj olabilir. ‘Yöntem sonrası dönem’ olarak adlandırılan bu dönemde; öğrenci özerkliğinin aktarılması, etkileşim ortamlarının çoğaltılması, öğrencilerin gereksinimlerine göre içerik ve materyal tasarımı yapılması, kültür ve dilin bütünleştirilmesi gibi yöntemlerle her yöneme gerektiğinde, gerektiği gibi ve gerektiği kadar başvurmak değerli bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.2.3. Diller için Avrupa ortak başvuru metni ve ikinci dil olarak Türkçe öğretimine yansımaları

Teknolojinin etkisiyle sınırların hızla ortadan kalktığı dünyada, küreselleşme önemli bir kavram olarak yerini almıştır. Günümüzde, çok kültürlülüğün ve çok dilliliğin gerektirdiği becerilere sahip olmak ancak birden fazla dil bilmek ve farklı kültürleri tanımak gibi özel yeteneklerle mümkün olmaktadır. Bunun dışında; artan göç hareketleri, bireylerin isteyerek ya da istemeden ülkelerini değiştirmeleri, çocukların ana dilleri dışında olan dillerle eğitim almaları gibi durumlar, “bir dil öğrenmek” üzerine düşünülmesini gerektirmektedir. Bu düşünce beraberinde “Etkili bir dil öğretimi nasıl yapılmalıdır?”, “Dil yeterliği nasıl tanımlanmalıdır?”, “Bireylerin dil becerileri nasıl ölçülmelidir?”, “Dil öğretimi için gerekli materyaller nasıl tasarlanmalıdır?” gibi birçok soruyu da beraberinde getirmiştir. “Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni”, tüm bu soruların cevabını standart ölçütlerle cevaplamayı amaçlayan bir çerçeve olarak karşımıza çıkmaktadır.

Diller için Avrupa ortak başvuru metni; Avrupa genelinde dil öğretim programları, program kılavuzları, sınavları, ders kitapları gibi dil öğretimine dair içeriklerin hazırlanması için ortak bir temel sağlayan; bir dili iletişim amaçlı kullanmak için dil öğrenenlerin ne yapmaları ve hangi bilgi ve becerilere sahip olmaları gerektiğini kapsamlı bir şekilde açıklayan bir çerçevedir. Bu çerçeve ayrıca, öğrencilerin öğrenmenin her aşamasında ve ömür boyu ölçülmesini sağlayacak yeterlilik düzeylerini de tanımlamaktadır (Council of Europe, 2001, s.1). Diller için Avrupa ortak başvuru metni, öğrencilerin dil becerilerini standart bir şekilde tanımlayan, dil öğretim sürecinin şeffaf ve benzer bir şekilde yürütülmesini sağlayan, farklı gereksinim ve bağlamlara göre uyarlanabilen ve hem öğrenenlere hem de öğrenenlere kılavuz niteliğinde olan bir çerçevedir (Arslangiray, 2019, s.43). Şeylan (2013, s.33), çerçeve metnin yabancı dil öğretimini “öğrenen özerkliği”, “kendini değerlendirme” ve “kültürel çeşitlilik” olmak üzere üç temel felsefeye dayandırmayı amaçladığını belirtmektedir. Bu metinle bireyler dil öğrenimi sürecinde özerk bir şekilde hareket edecek, kendi kendilerini değerlendirebilecek ve kültürel çeşitlilik sağlanmış olacaktır. Çerçeve metin temelde üç ana konu üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bunlar; Avrupa parlamentosunun dil politikası ile ilgili amaç ve açıklamaları, bildirişimsel yetinin kapsadığı alanlar ve bununla ilgili çok detaylı açıklamalar, beceri ve yetilere göre yabancı dil düzeylerinin belirlenmesi için ortak ölçüt betimlemeleridir (Yücel, 2006, s.112). 2001 yılında yayınlanan ve hızla

Avrupa'daki dil öğretimi ve testleri için standart referans kaynağı haline gelen diller için Avrupa ortak başvuru metni, dil öğrenimini her biri bir dizi tanımlayıcı ile ilişkili altı seviyeye (A1, A2, B1, B2, C1, C2) bölmektedir (Fulcher, 2009, s.255). Bu altı seviye; temel dil kullanımı, bağımsız dil kullanımı ve yetkin dil kullanımı olmak üzere üç kademelidir. Temel dil kullanımı kendi içinde A1 ve A2 seviyelerinden, bağımsız dil kullanımı kendi içinde B1 ve B2 seviyelerinden, yetkin dil kullanımı ise kendi içinde C1 ve C2 seviyelerinden oluşmaktadır. Bu altı seviye aynı zamanda ortak başvuru düzeyleri adı altında açıklamaktadır. Bu düzeyler; giriş (keşif) düzeyi (A1), ara düzey (temel gereksinim düzeyi) (A2), eşik düzey (B1), ileri düzey (B2), özerk düzey (gerçek kullanımsal yetenek) (C1), ustalık başlıklarından oluşmakta ve metinde her düzey için ayrı amaç kazanımlar bulunmaktadır (Erdem, Gün, Şengül ve Şimşek, 2015, s.462).

Dil becerilerini dinleme, okuma, sözlü anlatım, karşılıklı konuşma ve yazma olarak sıralayan çerçeve metinde her bir seviyenin tanımlayıcıları da sunulmuştur. Bu tanımlayıcılar herhangi bir dil becerisinde herhangi bir seviyede olan bir öğrencinin hangi yeterliklere sahip olduğunu açıklamaktadır. Avrupa konseyi (Council of Europe, 2001, s.6) çerçeve metnin; dil öğrenme programlarının, dil sertifikasyonunun ve öz-yönelimli öğrenmenin planlanması için kullanılabileceğini belirtmektedir. Diller için Avrupa ortak başvuru metninde eylem odaklı bir yaklaşım izlenmektedir. Eylem odaklı yaklaşım; dil kullanan ve öğrenen bireyleri belli koşullarda, çevrelerde ve eylem alanlarında, sadece dilsel olmayan, aynı zamanda bildirimsel görevleri de üstlenen toplum üyeleri yani sosyal aktörler olarak ele almaktadır (Telc, 2013, s.18).

Diller için Avrupa ortak başvuru metni yayınlandıktan sonra Avrupa Konseyinin konu ile ilgili çalışmaları devam etmiş ve 2018 yılında metnin bir tamamlayıcısı niteliğinde olduğu belirtilen “tamamlayıcı kitap” yayımlanmıştır. Bu kitap, diller için Avrupa ortak başvuru metnini yabancı dil öğretimi ve öğreniminin yanı sıra çok dilli ve kültürlerarası eğitimde kaliteyi yükseltmenin bir aracı olarak tanımlamakta ve tanımlayıcı kitapta bazı temel kavramların detaylandırıldığını belirtmektedir. Çerçeve metnin öğrenim ve öğretim konuları üzerindeki katkıları üzerine yoğunlaşan tamamlayıcı kitapla birlikte bazı tanımlayıcı kümeler de güncellenmiş ve yeni tanımlayıcılar geliştirilmiştir (Council of Europe, 2018, s.22). Bununla birlikte tamamlayıcı kitap ile A1 öncesi yani A0 ve C1 ile C2 düzeyleri için yeni tanımlayıcılar eklenmiş, var olan tanımlayıcılarda bazı değişiklikler yapılmış, işaret dilleri için örnek tanımlayıcı basamak kümeleri

sunulmuş, yeni alanlar için basamak kümeleri geliştirilmiş, eylem odaklı yaklaşım ayrıntılandırılmıştır (Arslangiray, 2019, s.58).

Diller için Avrupa ortak başvuru metni, ikinci dil olarak Türkçe öğretimine de yönlendirici bir çerçeve sunmaktadır. Bu alanda hazırlanan öğretim programları, materyaller, sınavlar gibi tüm temel kaynaklar hem bir standardın oluşturulması hem de eğitimde kaliteyi yakalama adına çerçeve metni temel kılavuz olarak kabul etmektedir. Karakuş (2019, s.49), diller için Avrupa ortak başvuru metninin Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretimi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanlarındaki önemli bir açığı kapattığını ve öğretim sürecinde izlenecek yolu, dil seviyelerini, ölçme ve değerlendirme yöntemlerini programlı bir şekilde ortaya koyduğunu belirtmektedir. Türkçe’nin ikinci dil olarak öğretiminde diller için Avrupa ortak başvuru metni hem Türkçe öğrenenlere hem de Türkçe öğretenlere birçok konuda faydalı bir çerçeve sunmaktadır. Öğrenme açısından bireylerin kendi öğrenmelerini düzenleyebilmeleri, seviyelerini ve gelişimlerini kontrol edebilmelerini sağlayan metin, öğretme açısından ise öğreticilerin derslerini programlı bir hâle getirmelerine, ölçme ve değerlendirme uygulamalarını sistematik bir şekilde yapmalarına olanak sağlamaktadır. Dolayısıyla, bu değerli kaynağın yapılacak öğretim çalışmaları ve bilimsel araştırmalarda esas alınması, bu alanda bilimsel bir ilerleme sağlanması için büyük bir öneme sahiptir.

2.2.4. İkinci dil öğrenmeye etki eden etmenler

Dil sisteminin karmaşık bir bütün olması ve tüm sistemlerin birbirleriyle etkileşim halinde bulunmaları dil öğrenmenin doğasının sınırlarını çizmeyi ve başlı başına “dil öğrenmeyi” karmaşık ve zor bir süreç haline getirmektedir. Ana dilin yani birinci dilin edinimi ikinci ya da yabancı bir dil öğrenmeye kıyasla daha kolay bir süreç gibi ilerlese de altında çok kompleks süreçleri barındırmaktadır. Yine de çoğu zaman bilinçsiz ve kendiliğinden gerçekleşen ana dili edinimi, bir ikinci ya da yabancı dil öğrenimiyle karşılaştırıldığında ikinci bir dilin edinimi/öğreniminin her zaman daha çok çaba gerektiren ve bilinçli bir süreç olduğu görülmektedir. Ayrıca, ana dili ve ikinci dil edinim aşamaları da birbirlerinden oldukça farklıdır. Haynes (2007, s.29-35), ikinci dil edinim aşamalarını aşağıdaki şekilde sıralamaktadır:

- **Ön Üretim Aşaması:** Sessiz dönem olarak da adlandırılan bu aşamada, bireyler henüz konuşamazlar; ancak 500 kelimeye kadar alıcı kelime dağarcığına

sahiptirler. Bazı öğrenciler öğretmen tarafından söylenen her şeyi tekrarlarsa da bu öğrenciler dili üretimsel amaçlı kullanmaktan çok duyduklarını tekrar etmektedirler. Bu aşamada, dikkatli dinleyiciler olan öğrenciler resimlere ve diğer görsellere yanıt verebilir, anladıklarını göstermek için jest ve hareketleri kullanabilirler. Bu aşamadaki öğrenciler için koro okuma ve tüm fiziksel tepki yöntemleri iyi sonuç vermektedir. Öğretmenler bu aşamadaki öğrencilerin dinleme anlama becerilerini geliştirmelerine ve alıcı bir kelime dağarcığı oluşturmalarına yardımcı olmaya odaklanmalıdır.

- Erken Üretim Aşaması: Altı aya kadar sürebilen bu aşamada öğrenciler yaklaşık 1.000 kelimelik hem alıcı hem de aktif bir kelime dağarcığı geliştirir. Alıcı kelime dağarcığı, öğrencilerin başkaları tarafından kullanıldığında anladıkları kelimeleri; aktif kelime dağarcığı ise konuşma veya yazmada aktif olarak kullandıkları kelimeleri içerir. Bu aşamada öğrenciler genellikle bir veya iki kelimelik cümleler halinde konuşabilir ve kısa dil parçalarını ezberleyebilir ve kullanabilirler.
- Konuşmanın Ortaya Çıkışı Aşaması: Bu aşamada öğrenciler 3.000 kelimelik aktif ve alıcı bir kelime dağarcığı geliştirirler. Basit ifadeler ve kısa cümlelerle iletişim kurabilen öğrenciler dil bilgisel açıdan doğru olabilecek veya olmayabilecek basit sorular sorabilirler. Öğrenciler sınıf arkadaşlarıyla kısa konuşmalar başlatabilir, resimlerin desteğiyle sınıfta okudukları kolay hikâyeleri anlayabilirler.
- Orta Seviye Akıcılık Aşaması: Bu aşamadaki öğrencilerin 6.000 aktif kelimedenden oluşan bir kelime dağarcıkları vardır. Konuşurken ve yazarken karmaşık cümleler kullanmaya başlayan öğrenciler fikirlerini ifade etmeye ve düşüncelerini paylaşmaya isteklidirler. Bu aşamada, öğrenciler içerik öğrenmek için ana dillerinden stratejiler kullanmaktadırlar.
- İleri Seviye Akıcılık Aşaması: Öğrencilerin ikinci bir dilde bilişsel akademik dil yeterliliğine ulaşmaları 5-10 yıl sürebilir. İleri seviyeye ulaşan öğrenciler, ikinci dili ana dili olarak kullanan akranları gibi performans göstermeye yakındır.

İkinci dil edinimi aşamalarını ortaya koyan çalışmalar genellikle ikinci dil olarak İngilizce edinimi alanında yapılmaktadır. İkinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler de genellikle aynı aşamalardan geçmektedir; ancak öğrencilerin hangi aşamada ne kadarlık bir kelime dağarcığına sahip olduğu, ne kadar zamandan sonra ileri seviye akıcılık

aşamasına geçtiği gibi konuların açıklığa kavuşturulması için kapsamlı bilimsel araştırmalara gereksinim duyulmaktadır.

İkinci dil edinimi süreci zor bir süreç olsa da kimi bireyler ana dillerinden başka bir dili çok iyi bir şekilde edinip kullanmakta, ikinci dili kullanarak çok rahat bir şekilde iletişim kurabilmektedirler. Ancak kimi bireyler ise edinim aşamalarının birinci veya ikinci aşamasında kalmakta, bir türlü daha ileriye gidememektedir. Bu gibi durumlar, akla “Bir birey ikinci dili hangi durumlarda daha iyi edinmektedir?/kullanmaktadır?”, “Birey ikinci dili kaç yaşında, ne zaman, hangi bağlamda edinirse daha iyi bir ikinci dil kullanıcısı olmaktadır?” gibi soruları getirmektedir. Bu tür sorulara cevap vermede “ikinci dil edinimini etkileyen etmenler”ın bilinmesi önemli bir rol oynamaktadır. Aynı öğretim süreçlerinden geçen bireylerin ikinci dilde farklı seviyelere ulaşması ancak ikinci dil edinimini etkileyen etmenler ile açıklanabilir.

İkinci dil edinimi; temelde bireysel ve çevresel etmenler tarafından etkilenen ve yine bu iki etmeni etkileyen bir süreçtir. Triarhé-Herrman (2000’den akt: Kelağa Achmet, 2005, s.68) ikinci dil edinimini etkileyen etmenleri; *dilsel etkenler*, *bireysel etkenler* ve *toplumsal etkenler* olarak sıralamıştır. *Dilsel etkenler* temelde bireyin ilk dili ve dilsel çevredir. Birey ikinci dili öğrenme aşamasında bazı durumlarda birinci diline başvurmaktadır. Kişinin birinci dili öğrendiği ikinci dile ne kadar benzerse aktarım o kadar olumlu olmaktadır. Bununla birlikte, dilsel çevre yani bireyin çevresinden ikinci dilde gelen dilsel uyaranların nitelik ve niceliği de ikinci dil edinimini etkilemektedir. *Bireysel etkenler*; dilsel-bilişsel yetenekler, kişilik özellikleri, duygusal ve biyolojik etkenler olmak üzere dört yönlüdür. Dilsel-bilişsel yetenekler bireylerin çevresindeki dilsel yapıları çözmek için başvurduğu yeteneklere işaret etmektedir. Kişilik özellikleri ise bireyin ruhsal dengesi, bilişsel üslubu ve dilsel yeteneğinden oluşmaktadır. Araştırmalar bireyin sahip olduğu ruhsal sorunların ikinci dil edinimi sürecindeki başarısını etkilediğini göstermektedir. Bilişsel üslup, bireyin çevresinden aldığı uyaranları düzenleme ve kullanmada izlediği yöntemi ifade etmektedir. Triarhé-Herrman (2000’den akt: Kelağa Achmet, 2005, s.70), çevresindeki uyaranları bütüncül olarak değil analitik olarak algılayan bireylerin daha başarılı olduğunu vurgulamaktadır. Dilsel yetenekler ise bazı bireylerin bir dili öğrenme konusunda bilişsel bir yeteneğe sahip oldukları kabul edilmekte ve bu yeteneğin derecesinin ikinci dil ediniminde önemli bir etken olduğu ifade edilmektedir. Duygusal etkenler, bireyin ikinci dil edinimi sürecindeki gereksinimlerini, güdüleyicilerini, bireyin ikinci dile ilişkin görüşleri ve hislerini ifade

etmektedir. Biyolojik etkenler bireylerin cinsiyetlerine ve yaşlarına işaret etmektedir. Bireylerin ikinci dil edinimlerini etkileyen etmenlerden biri olan *toplumsal etkenler* ise, eğitim düzeyi, ikinci dil ile doğrudan temas, sosyal mesafe olarak ifade edilmiştir. Bireyin eğitim düzeyi ikinci dil edinimindeki başarıyı doğrudan değilse de dolaylı yünden etkilemektedir. Ayrıca, ikinci dili ana dili olarak konuşanlarla ikinci dil olarak edinen bireyler arasındaki sosyal mesafenin uzak olmaması ikinci dilin ediniminde başarıyı desteklemektedir (Triarhé-Herrman, 2000'den akt: Kelağa Achmet, 2005, s.73).

Lightbown ve Spada (2013, s.75, 87) ikinci dil edinimini etkileyen etmenleri zekâ, yetenek, kişilik, motivasyon ve tutum, öğrenci tercihleri, öğrenci inançları ve edinim yaşı olarak sıralamış ve bu etmenleri açıklamışlardır. Yapılan araştırmalar zekânın dil analizi, kural ve kelime ezberleme içeren öğrenme etkinlikleri için güçlü bir etmen olsa da öğretimin iletişim ve etkileşim üzerine odaklandığı sınıflarda daha az rol oynadığını göstermektedir. Alanyazında, bazı bireylerin dil öğrenimi için olağanüstü bir yeteneğe sahip olduğuna dair araştırmalar bulunmaktadır. Dil öğreniminde yeteneğin en önemli ayırt edicisi dili hızlı öğrenmedir. Bununla birlikte; yeni sesleri tanıma ve ezberleme, cümlelerdeki belirli kelimelerin işlevlerini anlama, dil örneklerinden dil bilgisi kurallarını anlama, yeni kelimeleri kolayca ezberleme gibi beceriler de dil öğrenme yeteneğinin birer göstergeleridir. Kişilik konusunda yapılan araştırmalar dil öğrenimindeki başarının öğrencilerin dışa dönüklük, benlik saygısı, empati becerileri düzeyleri ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Motivasyon ve tutumun ikinci dil edinimindeki başarıyı etkilediğine dair çok güçlü kanıtlar elde eden araştırmacılar dil öğretimi sürecinde özellikle sınıf içinde motivasyonun çeşitli yöntemlerle artırılmasının önemini vurgulamaktadırlar. Bireylerin yeni bilgi ve becerileri alma, işleme ve kullanma tercihleri de ikinci dil edinimindeki başarıyı etkilemektedir. Mevcut alanyazın, öğrencilerin bireysel öğrenme stillerinin ve dillerin nasıl öğrenildiğine dair inançlarının sınıftaki deneyimlerinde güçlü aracı etmenler olduğunu göstermektedir. Son olarak, ikinci dil öğrenmeye başlanılan yaşı da başarı üzerinde önemli etkisi olduğu, erken yaşta başlanılan dil öğreniminin bazı açılardan istenilen düzeye daha yakın sonuçlar verdiği bilinmektedir (Lightbown ve Spada, 2013, s.92-99).

Saville-Troike (2006, s.177), bazı öğrencilerin ikinci dil ediniminde diğerlerine göre neden daha başarılı olduklarını; sosyal bağlam, sosyal deneyim, birinci ve ikinci dil arasındaki ilişki, yaş, yetenek, motivasyon ve öğretim başlıkları altında tartışmıştır. Sosyal bağlam; birinci ve ikinci dilin statüsünü, bu dilleri konuşan topluluklar arasındaki

ilişkileri ve dilin yabancı dil mi yoksa ikinci dil mi olarak öğrenildiği gibi konuları kapsamaktadır. Sosyal deneyim, bireyin maruz kaldığı ikinci dil girdisinin nicelik ve niteliğini ifade etmekte, bunların yeterli düzeyde olmasının ikinci dil ediniminde başarıyı sağlayacağı belirtilmektedir. Birinci ve ikinci dil arasındaki ilişki, ikinci dil yeterliliğinin önemli bir bileşenidir. İki dil arasındaki benzerlik düzeyi birinci dilden ikinci dile yapılan aktarımların olumlu veya olumsuz olmasını belirlemektedir. Yaş da ikinci dil ediniminin başarıya ulaşmasında önemli bir etmendir. Yapılan araştırmalar tam olarak kanıtlayamasa da çocukların yetişkinlerden daha başarılı ikinci dil öğrencileri olduğuna dair yaygın bir inanç vardır. Yetenek ise, öğrencilerin girdileri ayırt etme ve işleme, kalıpları tanımlama ve genelleme yapma, dilsel öğeleri bellekte saklama kapasitelerini işaret etmektedir. Bu kapasitenin çokluğunun ikinci dil ediniminin başarıya ulaşmasında önemli bir bileşen olduğu kabul edilmektedir. Yapılan araştırmalara göre motivasyon, öğrencilerin ikinci dillerinin gelişiminde çeşitli aşamalarda harcadıkları çaba düzeyini büyük ölçüde belirler ve genellikle en üst düzeyde yeterlilik için bir anahtardır. Son olarak, verilen dil öğretiminin niteliği ikinci dil öğreniminde açık bir fark yaratmaktadır (Saville-Troike, 2006, s.177-178). Ellis (2015, s.51) de ikinci dil edinimini etkileyen etmenleri; yaş, zekâ, yetenek, öğrenci inançları ve kişiliği, motivasyon, iletişim kurmaya isteklilik, yabancı dil öğrenme kaygısı, öğrenme stratejileri, öğrencinin birinci dili, sosyal bağlam ve öğretim olarak sıralamaktadır. VanPatten ve Benati (2015, s.44) ise ikinci dil edinimini etkileyen etmenleri; yetenek, motivasyon, öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri başlıklı dört kategoride toplamıştır. Dörnyei ve Skehan (2003, s.589), bireysel farklılıklardan yetenek ve motivasyonun ikinci dil öğrenimi başarısının en tutarlı yordayıcıları olduğunu belirtmekte ve bunlarla birlikte öğrenme stilleri ve stratejilerinin de ikinci dil öğreniminin başarısını etkilediğini vurgulamaktadırlar. İlgili alanyazın incelendiğinde genellikle benzer olmakla birlikte birçok etmenin ikinci dil edinimi sürecinin başarıya ulaşım sağlayacağı üzerinde önemli birer etmen olduğu görülmektedir. Tüm etmenler; temelde bireysel ve çevresel etmenler başlığı altında toplanabilir. Bu etmenler bir araya gelerek bireyin ikinci dil edinimi sürecindeki başarısını belirlemektedir. Tablo 2.1’de ikinci dil edinimini etkileyen etmenler sıralanmıştır (Dörnyei ve Skehan, 2003; Ellis, 2015; Lightbown ve Spada, 2013; Saville-Troike, 2006; Triarhé-Herrman, 2000’den akt: Kelağa Achmet, 2005; VanPatten ve Benati, 2015):

Tablo 2.1. *İkinci dil edinimini etkileyen bireysel ve çevresel etmenler*

İkinci Dil Edinimini Etkileyen Etmenler	Bireysel Etmenler	Yaş
		Yetenek
		Zekâ
		Motivasyon
		Tutum
		Öğrenme stilleri
		Öğrenme stratejileri
		Kaygı düzeyi
		Kişilik özellikleri
		Birinci dil ve ikinci dil arasındaki ilişki
	Çevresel Etmenler	Dilsel çevrenin kalitesi
		Dilin ikinci ya da yabancı dil olarak öğrenilme durumu
		Birinci dilin toplumsal statüsü
		Öğretim

Tablo 2.1’de görülen özelliklerden yetenek, zekâ, motivasyon, tutum gibi değişkenler ölçülmesi zor ve karmaşık özelliklerdir. Bu gibi değişkenlerin ikinci dil edinimini ‘nasıl’ etkilediğine dair araştırmalar çok sınırlıdır. Bununla birlikte; bireylerin öğrenme sırasındaki tercihleri, öğrenme sürecindeki bilgileri alma, düzenleme, kullanma, yönetme yöntemleri ikinci dil edinimi başarısını etkilemektedir. Bireyin birinci dili yani ana dili ve ikinci dili arasındaki ilişki ise özellikle ‘aktarım’ konusunda oldukça önemli bir bileşendir. Birey, ikinci dil öğrenimi sürecinin özellikle başlangıç seviyesinde ana diline sıkça başvurmaktadır. Bu noktada ana dilinin ikinci dil ile benzer olması öğrenciye ikinci dil sürecinde yardımcı olurken, benzerliğin az olması öğrencinin olumsuz aktarım yapmasına neden olmakta ve öğrenme sürecini sekteye uğratmaktadır. Çevresel etmenler ise daha çok öğrencinin içinde bulunduğu sosyal bağlama işaret etmektedir. Öğrencinin içinde bulunduğu çevre öğrenciye dilsel açıdan kaliteli girdi sunuyorsa, öğrencinin birinci dili belirli bir statüye sahipse, birey dili o dilin ana dili olarak kullanıldığı toplumda öğreniyorsa ve nitelikli bir öğretim alıyorsa öğrencinin başarılı olma ihtimali artmaktadır.

2.2.5. Çocuklara ikinci dil olarak Türkçe öğretimi

İkinci dil edinimini etkileyen bireysel etmenlerin en önemlilerinden biri de edinim yaşıdır. Dündar (2019, s.270), bireyin ikinci dili öğrenmeye başladığı yaş ne kadar küçükse, dil öğrenimini destekleyen nörolinguistik mekanizmalardan o kadar faydalanabileceğini ve böylece daha kısa zamanda daha az çabayla dili

edinebileceğini/öğrenebileceğini belirtmektedir. Alanyazında; “ikinci dil öğrenmeye başlama yaşı ne kadar erkense birey dili o kadar iyi öğrenir.” ya da “Çocuklar yetişkinlerden daha iyi dil öğrenirler.” gibi yaygın inançlar söz konusudur. İkinci ya da yabancı dil öğrenimine erken yaşta başlamanın birçok avantajı olduğu bilinmekle birlikte, bu avantajların belirli alanlarda yoğunlaştığı bir gerçektir. Kritik dönem hipotezi, erken yaştan dil öğrenmenin gerekliliği ve avantajları üzerinde duran bir hipotezdir. Bu hipoteze göre yetişkinlikten önce, ikinci dil ediniminin ana dili düzeyinde kazanımla sonuçlandığı sınırlı bir gelişim dönemi vardır ve bu dönemden sonra dil öğrenme yeteneği azalmaktadır (Birdsong, 1999, s.1). Başka bir deyişle, bu hipoteze göre belirli bir yaşa kadar edinilmeyen ikinci dil için kritik dönem sona erer ve bu dönem sonrasında birey ikinci dilde ana dili düzeyine yakın bir gelişim edinemez. Lenneberg (1967, s.176), ortaya attığı kritik dönem hipotezi ile dil ediniminin ergenlikten önce gerçekleştirilmesi gerektiğini, ergenlikten sonraki dil edinim sürecinin ergenlikten önceki gibi kolay olmayacağını belirtmiştir. Ancak dil öğretimi alanında yapılan çalışmalar; bireylerin ergenlikten sonra da ikinci veya yabancı bir dili iyi bir şekilde öğrenebildiklerini, yetişkinlerin özellikle dil bilgisi gibi konularda çocuklardan başarılı olduklarını, kritik dönemin varlığının yalnızca telaffuz konusunda kabul edilebileceğini göstermektedir (Asher ve Garcia, 1969, s.334; Asher ve Price, 1967, s.1225; Lightbown ve Spada, 2013, s.94; Marinova-Todd, Marshall ve Snow, 2000, s.27). Valipour ve Davatgari Asl (2014, s.198), çocukların telaffuz konusunda yetişkinlerden daha iyi olduklarını belirtirken, yetişkinlerin dil bilgisi öğreniminde daha başarılı olduklarını ifade etmiştir. Başal (2019, s.179) da çocuk yaşta dil öğrenmeye başlamanın yalnızca ikinci dili öğrenmede geçirilen zamanı arttırması bakımından önemli olduğunu belirtmektedir.

Görüldüğü üzere, ‘ikinci dil ediniminde yaş etmeni’ konusu, alanyazında tartışmalı bakış açısının hüküm sürdüğü bir alandır. Bu bağlamda çocukların ikinci dil öğrenim özelliklerinin neler olduğunun bilinmesi çocuklara ikinci dil öğretimi süreci bağlamında önemli görülmektedir. Dil öğrenim sürecinde çocuklar (Moon, 2000; Reilly ve Ward, 1997; Scott ve Ytreberg, 1990):

- Çok kısa bir dikkat ve konsantrasyon aralığına sahiptirler.
- Kısa dönemli hafızaya sahiptirler.
- Dil bilgisel yapılardan çok anlama odaklanırlar.
- Meraklı ve aktif bir yapıya sahiplerdir ve yaparak öğrenirler.
- Hata yapmaktan çekinmezler.

- İletişim kurmaya yönelik güçlü bir isteğe sahiptirler.
- Oyunu ve oynayarak öğrenmeyi severler.
- Sınırlı dil becerileri ve tecrübelerine sahiptirler.
- Gelişmiş bir yaratıcılık ve hayal gücüne sahiptirler.
- Bir grubun parçası olmak isterler.

Dil öğrencisi olarak çocukların bu özellikleri, çocuklara ikinci dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde atılacak adımların ve verilecek kararların en önemli belirleyicisi durumundadır. Çocukların dikkat sürelerinin kısa olması, dil öğretimi sürecinde onlara anlamlı gelecek etkinler sunulmasını gerektirmektedir. Kısa dönemli bir hafızaya sahip olmaları çocuklara ikinci dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde sürekli tekrarlara, kısa süreli etkinliklere, bol dil girdisine ve aynı konuda farklı tür etkinliklere yer verilmesi gereksinimini doğurmaktadır. Çocuklar özellikle başlangıç seviyesinde dil bilgisi kurallarına değil, anlama odaklanmaktadırlar ve bu durum içerik temelli etkinliklerin, anlamlı girdilerin ve tümevarıma dayalı dil bilgisi öğretiminin önemini arttırmaktadır. Meraklı ve aktif bir yapıya sahip olmaları; Türkçe öğretimi sürecinde çocukların etkin olmalarını sağlayacak etkinliklere yer verilmesinin gerekli olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda bu süreçte çocukların meraklarını besleyecek türde etkinliklere yer verilmesi gerekmektedir. Çocuklara ikinci dil olarak Türkçe öğretimi süreci, öğrencilerin yaparak öğrenmelerine fırsat verecek şekilde, etkileşime izin veren, anlamlı görevlerle dil öğrenimini destekleyen bir biçimde yapılandırılmalıdır. Çocukların dil öğrenim sürecinde hata yapmaktan çekinmemeleri ve iletişim kurmak için güçlü bir isteğe sahip olmaları özellikle sınıf içi konuşma, akıcılık ve telaffuz çalışmalarında öğretmen tarafından bir avantaja dönüştürülmeli ve çocuklar bu tür çalışmalarda etkin kılınmalıdır. Çocukların en belirgin öğrenme özelliklerinden biri de oyunu ve oyunla öğrenmeyi sevmeleridir. Bu yüzden dil öğretimi sürecinde oyunlardan yararlanmak hem öğrencilerin dikkat sürelerinin uzatılmasına, hem de enerjilerini doğru yönde kullanmalarına olanak vermektedir. Çocuklara ikinci dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde öğretimin amacına, konuya, öğrenci ilgi ve gereksinimlerine göre fiziksel oyunlardan, kutu oyunlarından, dijital oyunlardan veya dil oyunlarından yararlanılabilir. Çocukların özellikle başlangıç seviyesinde dil becerilerinin ve tecrübelerinin sınırlı olması, öğrencilere verilecek anlamlı dil girdilerinin önemini arttırmaktadır. Bu süreçte öğrencilere iyi planlanmış, açıklanmış etkinlikler ve bu etkinlikler yoluyla nitelikli dil girdileri sunulmalıdır. Çocuklara ikinci dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde sunulan etkinliklerin, çocukların hayal güçlerini ve

yaratıcılıklarını kullanmalarına izin verecek nitelikte olması çok önemlidir. Bu süreçte canlandırma, hikâye tamamlama, tahmin gibi çalışmalar çok kıymetlidir. Öğrencilerin dil öğrenimi sürecinde bazı duygusal gereksinimleri vardır. Bunlardan biri de bir gruba ait olma gereksinimidir. Bu yüzden ikinci dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde grup etkinliklerinden ve akran çalışmalarından faydalanılmalıdır.

Çocukların tüm bu özellikleri; onlara yabancı ya da ikinci bir dili öğretirken öğretim sürecinin tasarlanmasında birtakım özelliklere dikkat edilmesi gerekliliğini doğurmaktadır. Read (2003, s.7), erken yaşta yabancı dil öğretiminin sahip olması gereken özellikleri şu şekilde sıralamaktadır:

Erken yaşta yabancı dil öğretimi:

- Doğal olmalıdır.
- Belirli bir bağlam içinde verilmeli ve gerçek bir olayın parçası olarak sunulmalıdır.
- İlgi çekici, eğlenceli ve kalıcı olmalı; çocuk öğrenmeyi istemelidir.
- Çocuğun gerçek deneyimleriyle ilgili, sosyal ve çocuğa ait olmalıdır.
- Çocuğu bir amaca yöneltmeli ve bu amaç onun için anlamlı olmalıdır.
- Çocuğun hazırbulunuşluğunu dikkate almalıdır.
- Çocuğun seviyesine uygun olmalı, onu gerektiği kadar zorlamalı ve gereksinimi olduğu kadar desteklemelidir.
- Bir bütünün parçası olmalıdır.
- Birden fazla duyuya hitap etmeli ve çoklu zekâyı göz önünde bulundurmalıdır.
- Öğrenciyi süreç içinde etkin kılmalı ve deneyimlemesine izin vermelidir.
- Bireysel farklılıkları dikkate almalıdır.
- Olumlu bir atmosfer içinde gerçekleştirilmelidir.
- Öğrenciye başarı duygusunu tattırmalıdır.

Çocuklara bir ikinci dil öğretirken dikkat edilmesi gereken kimi ilkeler aşağıdaki şekilde sıralanabilir (Cameron, 2001; Scott ve Ytreberg, 1990):

- Sınıftaki etkinlikler çocuğun bakış açısından hareketle düzenlenmelidir.
- Sadece kelimelerden değil, hareketli etkinliklerden, resim ve nesnelerden de faydalanılmalıdır.
- Tekerlemeler, şarkılar, hikâyelerden yararlanarak çocuğun dille oynamasına izin verilmelidir.

- Öğretim yöntem ve teknikleri ile materyallerinde çeşitlilik sağlanmalıdır.
- Öğretim sürecinde rutinin ve tekrarın önemi unutulmamalıdır.
- Çocukların iş birliği yapmaları ve grupça çalışmalarına önem verilmeli, bu süreçte rekabetten kaçınılmalıdır.
- Sınıf içindeki etkinliklerin deneyime dayalı olması sağlanmalıdır.
- Sınıf içinde fiziksel ve somut etkinlikler gerçekleştirilmeli, çocukların etkin olmalarına ve somut materyallerden faydalanmalarına dikkat edilmelidir.
- Çocukların dikkat sürelerinin kısa olduğu unutulmamalı ve dil becerileri arasında denge kurulmalıdır.
- Çocuğun ana dili edinme sürecindeki doğal deneyimlerinden faydalanılmalı ve ikinci dil öğretimi sürecinin de ana dili edinimine benzer bir şekilde bilinçsiz ve sezgisel şekilde, tekrar ve pekiştirme yoluyla gerçekleştirilmesine özen gösterilmelidir.

Dil öğrencisi olarak çocukların yetişkinlerden ayrıldığı birçok nokta bulunmaktadır. Cameron (2001, s.1) da çocukların yetişkinlere göre daha hevesli ve istekli olduklarını, öğretmenlerini memnun etmeye yönelik bir eğilimlerinin olduğunu, etkinliklerin türü ve yapıma nedenine dikkat etmeksizin etkinliğe katılmaya gönüllü olduklarını, ilgilerini çabuk kaybettiklerini ve zorlandıkları zaman motivasyonlarını kaybettiklerini, hata yapmaktan çekinmediklerini belirtmektedir. Bu farklılıkların sınıf içi öğretim sürecinde birer avantaja dönüştürülmesi çok önemlidir. Temel dil becerilerinin ve dil bilgisinin öğretimi, kültür unsurunun ele alınma süreci, materyal tasarımı ve motivasyonun sağlanması aşamalarının tümünde dil öğrencisi olarak çocukların özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır.

2.2.6. İkinci dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme becerisi

Dinleme becerisi, ikinci dil öğretimi sürecinde geliştirilmesi gereken dört temel dil becerisinden biridir. Ana dili edinimi sürecinde gelişen ilk beceri olan dinleme becerisi, ikinci dil ediniminde edinilme zamanı olarak farklılık gösterebilmektedir. Yeni öğrenilen dil, ikinci dil olarak yani o dilin ana dili olarak konuşulduğu toplumda öğreniliyorsa, dinleme becerisinin ana dil edinimine paralel bir şekilde ilk gelişen beceri olması mümkündür. Güneş (2014, s.79) tarafından; sesli iletileri işitmek, anlamak ve zihinde yapılandırmak için kulak ve beyinde yürütülen karmaşık zihinsel işlemler bütünü olarak tanımlanan dinleme becerisi, ikinci dilde girdiyi sağlamak için gerekli olan becerilerden

biridir ve diğer dil becerileriyle iç içe ve eş zamanlı bir şekilde gelişmektedir (Doğan, 2019, s.69). Dinleme etkinlikleri; aşağıdan yukarıya (bottom-up), yukarıdan aşağıya (top-down) ve etkileşimli dinleme modeli olmak üzere üç türdür (Flowerdew ve Miller, 2005, s.24; Graham ve Santos, 2015, s.15). Aşağıdan yukarıya modeline göre, dinleyiciler anlayış geliştirmeye mesajın en küçük birimlerinden yani seslerden başlamaktadırlar. Sesler daha sonra sözcükler halinde birleştirilir; ifadeler ve cümleler oluşturulur. Son olarak cümleler; fikirler, kavramlar ve ilişkiler oluşturmak için birleşir. Yukarıdan aşağıya model ise dinleyicilerin önceki bilgilerine vurgu yapar. Bu modelde küçük birimler dikkate alınmadan anlam iletinin tümünden yorumlanmaya çalışılır. Son yıllarda yukarıdan aşağıya ve aşağıdan yukarıya dinleme modellerinin birlikte kullanımını içeren etkileşimli model öne çıkmış ve bu modelin dinleme uygulamalarında daha iyi sonuç verdiği belirtilmiştir.

Diğer dil becerilerinin temeli ve tamamlayıcısı konumunda olan dinleme becerisi, hem ana dili hem de ikinci dil edinimi sürecinde alıcı dil becerilerindendir. İkinci dil edinimi sürecinde dinlemede kullanılan zihinsel süreçler teknik olarak ana dil edinim süreciyle benzer olabilir; ancak ikinci dil dinleyicilerinin gerçekleştirmesi gereken anlama ve ek süreçlerin önündeki engeller ikinci dilde dinlemeyi zorlu bir görev haline getirmektedir (Flowerdew ve Miller, 2005, s.27). Bu yüzden dil öğretimi sürecinde öğrencilere verilecek dinleme öğretimi çok önemlidir.

Demirel (2019, s.98), ikinci dilde dinleme öğretimi ile öğrencilerin dildeki sesleri tanımlarının, bağlamdaki vurgu ve tonlamaların anlama olan etkilerini anlamalarının ve konuşmacıdan gelen mesajı tam ve doğru bir şekilde anlamalarının amaçlandığını belirtmektedir. Bu amaçlara ulaşmak için atılması gereken ilk adım hedeflerin belirlenmesidir. İkinci dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme öğretimi sürecinde hedeflerin belirlenmesi konusunda referans olarak “Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (CEFR)” alınmaktadır. CEFR, dinleme becerisini “Algısal Etkinlikler ve Stratejiler” başlığı altında ele almaktadır. Dinleme becerisini “işitsel algısal etkinlik” başlığı altında açıklayan metne göre işitsel algı etkinliklerinde dinleyici olarak dil kullanıcısı, bir veya daha fazla konuşmacı tarafından üretilen sözlü bir girdiyi almakta ve işlemektedir (Council of Europe, 2001, s.65). Ortak başvuru metni dinleme etkinliklerini (Council of Europe, 2001, s.65):

- Kamu duyurularını (bilgi, yönerge, uyarı vb.) dinleme,
- Medya (radyo, televizyon, ses kayıtları, sinema vb.) dinleme,

- Canlı bir izleyici kitlesinin üyesi olarak dinleme (tiyatro, kamuya açık toplantı, sunum ve eğlence vb.),
- Başkalarının konuşmasını vb. dinleme olarak sıralamaktadır.

CEFR, bireylerin ana fikri anlama, belirli-özel bilgileri anlama, ayrıntılı anlama ve çıkarım yapma gibi nedenlerle dinleme etkinliğinde bulunduklarını belirterek aşağıdaki başlıkların her biri için belirli tanımlayıcılar oluşturmuştur (Council of Europe, 2001, s.65):

- Genel dinlediğini anlama,
- Ana dili konuşurları arasındaki iletişimi anlama,
- Canlı bir izleyici kitlesinin üyesi olarak dinleme,
- Duyuru ve yönergeleri dinleme,
- İşitsel kitle iletişim araçlarını ve ses kayıtlarını dinleme.

CEFR, tüm bu başlıkların her biri için bireylerin A1-A2-B1-B2-C1-C2 seviyelerinde ne tür dinleme-anlama becerilerine sahip olduklarını belirtmek için tanımlayıcılar oluşturmuştur (Council of Europe, 2001, s.66-68). Dinleme becerisi için belirlenen tanımlayıcı ölçekler A1 düzeyi için Tablo 2.2’de verilmiştir.

Tablo 2.2. A1 düzeyi dinleme becerisi tanımlayıcı ölçekleri

	A1 Düzeyi
Genel dinlediğini anlama	Anlamanın çıkarılması için, çok yavaş ve dikkatli konuşulduğunda ve uzun aralıklar verildiğinde söyleneni anlayabilir.
Ana dili konuşurları arasındaki iletişimi anlama	Tanımlayıcısı yoktur.
Canlı bir izleyici kitlesinin üyesi olarak dinleme	Tanımlayıcısı yoktur.
Duyuru ve yönergeleri dinleme	Kendisiyle yavaş ve anlaşılır bir şekilde konuşulduğunda yönergeleri, kısa ve basit yol tariflerini anlayabilir.
İşitsel kitle iletişim araçlarını ve ses kayıtlarını dinleme	Tanımlayıcısı yoktur.

CEFR tarafından sunulan bu tanımlayıcı ölçekler, öğretmenlere dinleme öğretimiyle ilgili öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlarken ve uygularken yol gösterici bir rol oynamaktadır. Dinleme öğretimi süreci, bu tanımlayıcı ölçeklerin rehberliğinde başlayan çok yönlü ve çok aşamalı bir süreçtir. Dinleme öğretiminin aşamaları; dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası olarak sınıflandırılmaktadır.

- **Dinleme Öncesi Aşama:** Dinleme etkinliğine başlamadan önce yapılması gereken etkinliklerin tamamlandığı bu aşama; bireyin dinlemeye bilişsel olarak hazırlanması, ön bilgilerinin düzenlenmesi, dinlemeye güdülenmesi gibi dinlediğini anlama becerisini arttıracak etkinliklerin yapıldığı aşamadır. Field (2009, s.17) çağdaş dinleme uygulamalarında dinleme öncesinde bağlamın oluşturulduğunu, bireylerin dinleme için güdülendiğini, dinlediğini anlama için kritik olduğu düşünülen sözcüklerin öğretiminin yapıldığını belirtmektedir. Dinleme öncesi etkinlikler yoluyla bir bağlam oluşturma, dinleyicilere anlama çabalarını tahmin etmelerine ve izlemelerine yardımcı olacak gelişmiş bir düzenleyici sağlamaktadır (Vandergrift ve Goh, 2012, s.67). Demirel (2019, s.99) bu aşamada yapılabilecek etkinlikleri tanıtmaya, kestirme, sahnenin oluşturulması, yeni sözcüklerin öğretimi ve genel soruların yöneltilmesi olarak sıralamaktadır. Güneş (2014, s.98-99) ise dinleme öncesinde temelde ön hazırlık ve zihinsel hazırlık olmak üzere iki etkinlik yapılması gerektiğini; zihinsel etkinliğin ise kendi içinde ön bilgileri harekete geçirme, anahtar kelimelerle çalışma, tahmin etme, amaç belirleme ve tür, yöntem ve teknik belirleme etkinliklerinden oluştuğunu ifade etmektedir. Öğrencilere dinleyecekleri materyaller ile ilgili birtakım sorular sorup dinlerken bu soruların cevaplarını aramalarının istenmesi de bu aşamada yapılabilecek etkinliklerden biridir. Burada amaçlanan, öğrencilerin bir amaç doğrultusunda dinlemeleri ve dinleme sürecinde aktif olmalarıdır.
- **Dinleme Aşaması:** Dinleme sırasında bireyin etkin bir şekilde dinleme etkinliğine katılması, kendi dinleme sürecini izlemesi ve dinlediğini anlayabilmesi için dinleme aşamasında da birtakım etkinlikler yapılması gerekmektedir. Rost (1990, s.121) dinleme aşamasında öğrencinin kendi performansını ve başarısını izlemesi, dinlediğini anlama becerisini yönlendirmesi, not alma, tamamlama gibi etkinlikler yapılabileceğini belirtmektedir. Field (2009, s.20) dinleme aşamasını yaygın dinleme ve yoğun dinleme olarak iki bölümde açıklamaktadır. Yaygın dinlemede öğrenciye dinlenen materyaldeki bağlama ilişkin genel sorular sorulmaktadır. Yoğun dinlemede ise dinleme öncesi aşamada öğrencilere sorulan sorular öğrenciler tarafından cevaplanmakta ve cevaplar öğretmen tarafından kontrol edilmektedir. Vandergrift ve Goh (2012, s.107), dinleme sırasında dinleyicilerin, tahminleri

ışığında anlamalarını izlediklerini ve gerektiğinde ayarlamalar yaptıklarını belirtmektedirler. Bu kapsamda dinleyiciler dinleme sırasında; anlama düzeylerini değerlendirmeli, tahminlerini kontrol etmeli, dinlediklerini iç tutarlılık açısından kontrol etmeli, her kelimeyi anlamaları gerekmediğini kabul etmeli, istenen bilgileri ve gerekli ayrıntıları anlamalarındaki ilerlemeyi doğrulamalı ve metni anlama yaklaşımlarının işe yarayıp yaramadığını belirlemelidir.

- Dinleme Sonrası Aşama: Bu aşama, dinlemenin amacına ulaşip ulaşmadığının çeşitli etkinliklerle değerlendirildiği aşamadır. Field (2009, s.21) bu aşamada dinleme materyalinde öne çıkan dil işlevlerine dikkat çekilebileceği ve bu işlevlere yönelik uygulamalar yapılabileceğini belirtmektedir. Ayrıca bu aşamada, öğrencilerden bilmedikleri kelimelerin anlamlarını bağlamdan çıkarmaları da yapılabilecek dinleme sonrası etkinliklerindendir. Tüm etkinlikler bittikten sonra öğrencilere dinledikleri materyalin yazılı bir dökümünü vermek, öğrencilerin hala anlayamadıkları kısımları zihinlerinde oturtmalarını sağlayacak ve gözden kaçırdıkları kelimeleri fark etmelerine olanak tanıyacaktır. Demirel (2019, s.100), dinleme sonrasında yapılabilecek etkinlikleri dinlenen metinle ilgili sorulara cevap verme, özet çıkarma, iletişimsel çalışmalar yapma olarak sıralamaktadır. İletişimsel çalışmalar; bir metni tamamlama, dinlenenleri bir resimle gösterme, resimleri dinlenen metindeki oluş sırasına göre sıraya dizme, metne başlık önerme gibi etkinlikleri kapsamaktadır.

Özellikle çocuklar söz konusu olduğunda Scott ve Ytreberg (1990, s.22-31) sınıf içinde gerçekleştirilebilecek dinleme etkinliklerini; dinle-yap etkinlikleri, bilgi edinmek için dinleme etkinlikleri, dinle-tekrar et etkinlikleri, hikâye dinleme etkinlikleri, bağımsız dinleme etkinlikleri olarak sıralamaktadır. Bekleyen (2016, s.75-80) ise çocuklarla gerçekleştirilebilecek dinleme etkinliklerini; sözcük ve cümle tekrarları, dinleme ve işaret etme, dinleme ve doğru resmi daire içine alma, dinleme ve resimleri sıraya koyma, dinleme ve hareket etme, dinleme ve boyama, dinleme ve çizme, dinleme ve haritayı takip etme, dinleme ve eşleştirme, dinleme ve parçadaki yanlış bulma, dinleme ve boşluk doldurma, dinleme ve rakamları yazma, parçayı dinledikten sonra soruları cevaplama, hikâye dinleme olarak sıralamaktadır. Dinleme becerisi, ikinci dil edinimi sürecinde bireyin girdiyi almasına, işlemesine ve yapılandırmasına olanak sağlayan ve diğer

becerilerin temelini oluşturan alıcı dil becerilerinden biridir. Dinleme ve dinlediğini anlama becerisinin gelişimi; bireyin dinleme etkinliklerine katılımını, nitelikli sözlü girdiyi ve iyi yapılandırılmış dinleme öğretimi sürecini gerektirmektedir. Bu bağlamda, dinleme öğretimi sürecinin yukarıda sıralanan aşamalar dâhilinde yapılması öğrencilerin dinleme becerilerine katkı sağlaması ve dinleme sürecinde pasif değil aktif bir rol almaları bakımından önemlidir.

2.2.7. İkinci dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisi

İkinci dil öğretiminin en temel amaçlarından biri, dil öğrenen bireylerin o dilde iletişim kurmasıdır. Günlük yaşamda büyük bir yer tutan sözlü iletişim becerisi, ikinci dilde iletişimin de büyük bir parçasını oluşturmaktadır. Sözlü iletişim, dinleme ve konuşma becerilerinin sıralı olarak kullanımını içermektedir. Yani birey karşıdan gelen mesajı dinleme yoluyla alıp işlemekte ve konuşma yoluyla aldığı mesaja tepki vermektedir. Konuşma becerisi, üretici dil becerilerinden biridir. Duygu, düşünce, olay ve bilgilerin sözlü bir şekilde aktarılması anlamına gelen konuşma, bilişsel ve psikomotor becerilerin gelişimine bağlı olarak ortaya çıkmakta ve gelişmektedir (Demirel, 2019, s.102). Konuşma becerisinin edinimi, süresi, zorluğu gibi değişkenler dilin ana dili, yabancı dil ya da ikinci dil olarak edinilmesine/öğrenilmesine göre değişiklik gösterebilmektedir. Bir dili ana dili olarak öğrenen bireyler, dinleme becerisini edindikten kısa bir süre sonra neredeyse ‘kendiliğinden’ denilebilecek bir biçimde konuşmayı öğrenmekte; zamanla vurgu, tonlama, dil bilgisi gibi konuşmaya etki eden unsurları da çözümlemektedirler. Bir dili yabancı dil olarak öğrenen bireyler için ise durum farklıdır. Bu bireyler genellikle okul ortamlarında ve sınırlı ders saatlerinde yabancı bir dil öğrenmekte, bu bakımdan sınırlı bir dil girdisine sahip olmaktadır. Çıktı üretimi ise sınırlı dil girdisine bağlı olarak sınırlı bir düzeyde kalmakta, yabancı dilde iletişim kurma olanağına sahip olmayan bireylerin konuşma becerileri de çok zor gelişmektedir. İkinci dil ediniminde ise bireyler dili, o dili ana dili olarak konuşan bir toplumda öğrendiği için dil girdisi alma, iletişim kurma gibi olanaklara sahip olmaktadır. Bu durum ikinci dil ediniminde dinleme ve konuşma becerilerinin gelişimine olanak tanımaktadır.

Dilin hangi bağlamda öğrenildiğinin önemli bir etmen olduğu konuşma becerisinin birçok alt bileşeni bulunmaktadır. Harris (1996, s.81) bunları; telaffuz, dil bilgisi, kelime dağarcığı, akıcılık ve kavrama olarak sıralamaktadır. Telaffuz; belirli bir ses veya seslerin üretilme şekli anlamına gelmekte ve seslerin işiten tarafından algılanma şeklini

vurgulamaktadır (Richards ve Schmidt, 2010, s.469). Özellikle ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin dillerinde bulunmayan; ancak Türk alfabesinde bulunan seslerin telaffuzlarının üzerinde çalışılması öğrencilerin konuşma becerileri açısından önemlidir. Dil bilgisi, kelimelerin bir araya gelme düzenleriyle yani söz dizimi kurallarıyla ve biçim bilgisiyle ilişkilidir. Harmer (2007, s.32), dil bilgisinin, kelimelerin dizilişi ve bu kelimelerin hangi şekli alması gerektiği konusunda bir bilgi olarak görülebileceğini belirtmektedir. Dil bilgisini bilmek, kelime zincirleri yapmak için farklı dil bilgisel öğelerin nasıl bir araya getirilebileceğini bilmek anlamına gelir (Harmer, 2007, s.32). İkinci dil olarak Türkçe öğretiminde Türkçenin söz dizimsel özellikleri ve biçim bilgisinin öğretilmesi konuşma becerisi açısından önemlidir. Kelime dağarcığı, öğrencilerin sahip oldukları kelime sözlükleridir. Bu sözlük, aktif ve pasif kelime dağarcığı olarak ikiye ayrılır (Harris, 1996, s.48). Aktif kelime dağarcığı öğrencilerin konuşurken ve yazarken kullandıkları kelimelerden oluşmaktadır. Pasif kelime dağarcığı ise öğrencilerin dinlediklerinde veya okuduklarında anladıkları kelimelerden meydana gelmektedir. Bir öğrencinin aktif kelime dağarcığının fazla olması kendini sözlü olarak ifade etme becerisinin gelişimi için önemlidir. Akıcılık, genellikle konuşma sırasındaki duraklamalarla ilişkilendirilen bir kavramdır. Thornbury (2005, s.8); sık duraklamaların olmadığı, duraklamaların genellikle doldurulduğu, duraklamaların anlamlı geçiş noktalarında olduğu ve duraklamalar arasında uzun hece ve kelimelerin olduğu konuşmaları akıcı konuşmalar olarak tanımlamaktadır. İkinci dil olarak Türkçe öğretiminde akıcılığın gelişmesi için öğrencilerin ileri seviyelere gelmeleri gerekmektedir. Bu durumda akıcılığın hızlı gelişen bir beceri olmadığı söylenebilir. Son olarak kavrama ise, sözlü iletişimin bir konuşurun konuşmaya yanıt vermesinin yanı sıra konuşmayı başlatmasını da gerektirdiğini ifade etmektedir (Harris, 1996, s.82).

Konuşmanın meydana gelmesi, bireylerin bağlamı kavramasını, dinlediklerini anlamasını ve bağlama uygun cevap vermesini gerektirmektedir. Tüm bu bileşenlerin bir araya gelmesiyle oluşan konuşma becerisi, farklı türlerde gerçekleşebilmektedir. Brown (2001, s.271-274) konuşma türlerini; taklit, yoğun konuşma, yanıt verici konuşma, etkileşimsel bilgi aktarımı odaklı konuşma, kişilerarası sosyal odaklı konuşma, yaygın-monolog konuşma olarak sıralamaktadır. Güneş (2014, s.123) ise konuşma türlerini; konuşmanın amacına göre, konuşanın dinleyiciyle ilişkisine göre, konuşma biçimine göre, konuşmaya hazırlanma durumuna göre farklı kategorilerde sınıflandırmıştır. Bu bağlamda konuşmanın amacına göre konuşma türleri eğlenmek için konuşma ve

bilgilenmek için konuşmadır. Konuşanın dinleyiciyle ilişkisine göre konuşma türleri; etkileşimsel ve etkileşimsel olmayan konuşmadır. Konuşma biçimine göre konuşma türleri; sorgulayıcı, ikna edici, betimleyici, bilgi verici konuşmadır. Son olarak konuşmaya hazırlanma durumuna göre konuşma türleri ise hazırlı ve hazırlıksız konuşmadır.

Konuşma öğretiminin önemli bir parçası olan konuşma türleri, konuşma öğretimi sürecine yapılacak etkinlikleri şekillendirmekte ve değiştirmektedir. İkinci dilde konuşma öğretiminin en temel amacı dil öğrenen bireylerin kendilerini sözlü olarak doğru, akıcı ve etkili bir şekilde ifade etmelerini sağlamaktır. Bu amaçlara ulaşmak için atılması gereken ilk adım hedeflerin belirlenmesidir. İkinci dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma öğretimi sürecinde hedeflerin belirlenmesi konusunda referans olarak “Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (CEFR)” alınmaktadır. CEFR, konuşma becerisini “Üretken Etkinlikler ve Stratejiler” başlığı altında ele almaktadır. Konuşma becerisini “sözel üretken etkinlik” başlığı altında açıklayan metne göre sözel üretim etkinliklerinde konuşmacı olarak dil kullanıcısı, bir veya daha fazla dinleyici tarafından algılanan sözlü bir çıktı üretmektedir (Council of Europe, 2001, s.58). Ortak başvuru metni örnek konuşma etkinliklerini (Council of Europe, 2001, s.58):

- Kamu duyuruları (bilgi, yönerge vb.) yapma,
- Topluluk önünde konuşma (kamuya konuşma, üniversite dersleri, vaaz, eğlence, spor yorumları, satış sunumları vb.) yapma olarak sıralamaktadır.

CEFR, aşağıdaki başlıkların her biri için belirli tanımlayıcılar oluşturmuştur (Council of Europe, 2001, s.58):

- Genel sözlü anlatım,
- Sürdürülebilir tekli konuşma: Deneyimleri anlatma,
- Sürdürülebilir tekli konuşma: Gerekçelendirme,
- Kamu duyurusu yapma,
- Topluluk önünde konuşma.

CEFR, tüm bu başlıkların her biri için bireylerin A1-A2-B1-B2-C1-C2 seviyelerinde ne tür konuşma becerilerine sahip olduklarını belirtmek için tanımlayıcılar oluşturmuştur (Council of Europe, 2001, s.58-60). Konuşma becerisi için belirlenen tanımlayıcı ölçekler A1 düzeyi için Tablo 2.3’te verilmiştir.

Tablo 2.3. *A1 düzeyi konuşma becerisi tanımlayıcı ölçekleri*

	A1 Düzeyi
Genel sözlü anlatım	Basit ve çoğunlukla kalıplaşmış deyimler kullanarak insanları ve mekânları anlatabilir.
Sürdürülebilir tekli konuşma: Deneyimleri anlatma	Kendini tanıtabilir; ne iş yaptığını ve nerede oturduğunu söyleyebilir.
Sürdürülebilir tekli konuşma: Gerekçelendirme	Tanımlayıcısı yoktur.
Kamu duyurusu yapma	Tanımlayıcısı yoktur.
Topluluk önünde konuşma	Bir konuşmacıyı tanıtmak veya tebrik etmek gibi önceden hazırlanmış kısa bir konuşmayı okuyabilir.

İkinci dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde konuşma öğretimine yön veren bu ölçekler aynı zamanda sınıftaki öğrencilerin hangi dil seviyesinde olduklarının anlaşılması için de önemlidir. Güneş (2014, s.115-122) konuşma öğretimi sürecini konuşma öncesi, sırası ve sonrası olmak üzere üç aşamada betimlenmektedir.

- **Konuşma öncesi aşama:** Bu aşamada öğrencilere konuşmayı planlama ve düzenleme tekniklerinin kullanımının öğretilmesi gerekmektedir. Bu kapsamda bu aşama, konuşmaya hazırlık ve konuşmayı tasarlama çalışmalarının yapıldığı aşamadır. Konuşma öncesi aşamada öncelikle zihinsel hazırlık yapılmakta, daha sonra konuşmanın genel ve mantıksal düzeni belirlenerek konuşma yapılandırılmaktadır. Konuşmanın girişinin ve sonucunun etkili olacak şekilde belirlenmesi ve gelecek soruların tahmin edilmesiyle konuşma öncesi aşama tamamlanmış olmaktadır.
- **Konuşma aşaması:** Bu aşama, konuşma öncesi aşamada belirlenen hususlar göz önüne alınarak konuşmanın gerçekleştirildiği aşamadır. Bu aşamada öğrenciler konuşma kurallarını uygulamalı, konuşma süresince beden dili, ses hacmi, perdesi, konuşma hızı, vurgu ve tonlama, konuşma biçimi gibi noktalara dikkat etmelidir.
- **Konuşma sonrası aşama:** Bu aşama, değerlendirme etkinliklerinin yapıldığı aşamadır. Bu aşamada konuşma, amacına, biçimine, içeriğine göre öğretmen, diğer öğrenciler veya konuşurun kendisi tarafından değerlendirilmektedir.

İkinci dil olarak Türkçe öğretimi sürecinin her seviyesinde konuşma öğretimi sürecinden faydalanılması öğrencilerin kendilerini doğru ve etkili bir şekilde ifade etmeyi öğrenmeleri bakımından önemlidir. Öğrencilerin seviyelerinin ilerlemesi ve tür

öğretimine geçilmesiyle birlikte konuşma öncesinde öğrencilere mutlaka türe ait iyi bir örnek gösterilmeli ve kurallar sezdirilmelidir. Konuşma sırasında öğrencilerin kurallara dikkat etmeleri sağlanmalı ve konuşma sonrasında değerlendirme çalışmaları yapılmalıdır. Özellikle çocuklar söz konusu olduğunda Scott ve Ytreberg (1990, s.34-42) konuşma becerisinin geliştirilmesi için sınıf içinde; maskotların, çizimlerin, kukla ve gerçek nesnelerin kullanılması, kontrollü ve rehberli konuşma uygulamalarının gerçekleştirilmesi, diyalogların ve rol oynama çalışmalarının yapılması, serbest konuşma etkinliklerine yer verilmesi önerilerinde bulunmaktadır. Bekleyen (2016) ise bu süreçte kullanılacak etkinlikleri; sözcük ve cümle tekrarları, şarkı öğretimi, hayal kurma, zincir etkinliği, ikili çalışmalar, rol çalışmaları-drama etkinlikleri, dinleme veya okuma sonrası kavrama sorularını cevaplama olarak sıralamıştır.

2.2.8. İkinci dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisi

Dinleme becerisinden sonra bir diğer alıcı beceri de okuma becerisidir. Bireyler dinleyerek ve okuyarak girdileri almakta, konuşarak ve yazarak ise çıktı üretmektedir. Okuma becerisi, birtakım yazılı işaret ve sembollerin algılanması ve zihinde yapılandırılmasıyla bu işaret ve sembollerden anlam çıkarma sürecidir. Yazar ve okuyucu arasında aktif bir iletişimi gerekli kılan dinamik bir anlam kurma süreci olan okuma; yazılı metinleri tüm unsurlarıyla görme, algılama, kavrama ve anlamlandırma etkinliğidir (Akyol, 2006, s.29; Durmuş, 2013b, s.185). Koda (2007, s.1), ana dili ve ikinci dilde okuma becerilerinin birbirlerinden farklılıklar gösterdiğini belirterek ikinci dilde okumanın çok daha karmaşık bir süreç olduğunu vurgulamaktadır. Ana dilinde okuyan birey, daha doğmadan önce aşına olduğu seslerin yazılı sembollerini okurken, ikinci bir dilde okuyan birey kendi dilinde olmayan sesleri de okumak durumundadır (Altunkaya, 2019, s.119). Grabe ve Stoller (2011, s.34) ana dilde ve ikinci dilde okuma becerisinin okuma bağlamları ve okuyucular bakımından önemli farklılıkları olduğunu vurgulayarak iki okuma sürecinin temelde dil ve işlem farklılıkları, bireysel ve deneyimsel farklılıklar, sosyo-kültürel ve kurumsal farklılıklar olmak üzere üç ana fark etmenine sahip olduğunu belirtmektedir. Bu durum ikinci dilde okuma becerilerinin geliştirilmesinin önemini ortaya koymaktadır.

Bir dili tanımak, yazılı metinlere ilişkin iyi örnekler görmek, zihinsel becerileri aktif hale getirmek için oldukça önemli bir yere sahip olan okuma becerisi, farklı amaçlara yönelik olarak gerçekleştirilebilmektedir. Grabe ve Stoller (2011, s.7) okumanın temel

olarak; basit bir bilgiyi bulmak, hızlıca gözden geçirmek, metinler aracılığıyla öğrenmek, bilgileri bütünleştirmek, yazmak, metinleri eleştirmek ve değerlendirmek, genel olarak okuduğunu anlamak amaçlarıyla yapıldığını belirtmektedir. Bu amaçlara ulaşmak için farklı okuma yöntemleri gelişmiş ve bu yöntemler okuma türleri başlığı altında sınıflandırılmıştır.

2.2.8.1. Okuma türleri

Okumanın amacına ve okurun ilgisine bağlı olarak okuma türleri de değişmektedir. Okuma türü; okuma sırasında öncelik verilen beceri, okumanın nasıl gerçekleştirildiği, okuma amacının ne olduğu gibi etkenlere göre değişen okuma biçimine işaret etmektedir. Alanyazında okuma türlerine ilişkin farklı sınıflandırmalar bulunmaktadır. Bu farklılık, okuma türlerinin okumanın farklı yönlerinin ele alınarak belirlenmesinden kaynaklanmaktadır. Okumanın fiziksel yönüne odaklanmasıyla sesli ve sessiz; amaçlarına ve yapılaş biçimine odaklanmasıyla tarama ve yüzeysel, yaygın ve yoğun; zihinsel yönüne odaklanmasıyla aşağıdan yukarıya, yukarıdan aşağıya ve etkileşimli okuma türleri ortaya çıkmıştır.

- Sesli okuma: Bu okuma türü, yazılı sembollerin görülmesi süreciyle başlayıp bu sembollerin kavranması ve ses veya sözcüklerin seslendirilmesi süreciyle devam eden bir okuma türüdür. Bu okuma türünde amaç, yazılı işaret ve sembollerin seslendirilmesidir. Bu yüzden Demirel (2019, s.111), ikinci dilde okuma sürecinde sesli okumanın anlamadan çok telaffuzu geliştirmek ve öğrencilerin vurgu ve tonlamaya dikkat etmelerini sağlamak amacıyla yapıldığını belirtmektedir. Brown (2001, s.312), sınıf içinde sesli okuma yapmanın nedenlerini; öğrencilerin aşağıdan yukarıya metin işleme ve sesletim becerilerini değerlendirmek, okunan metnin belirli bir bölümünü vurgulamak olarak belirtmiştir. Sesli okuma türü özellikle okuduğunu anlama konusunda dezavantajlar barındıran bir okuma türüdür ve bu yüzden ileri seviye öğrencileri için yalnızca “okunan metnin belirli bir bölümünü vurgulamak” amacıyla uygulanmaktadır (Brown, 2001, s.312).
- Sessiz okuma: Kelime ve cümlelerin seslendirilmeden, gözle takip edilerek yapıldığı okuma türüdür (Güneş, 2014, s.152). Bekleyen (2016, s.109), okuma parçalarının iki-üç paragrafı geçmesiyle sessiz okuma uygulamalarına geçilebileceğini belirtmektedir. Sessiz okuma; öğrencilerin düşünceleri, kendi

dünyalarının dışında bir dünya hayal etmeleri, yeni fikirler yaratmaları ve onları anlamaları için öğrencilere zaman tanır (Gardiner, 2005, s.135). Bu zaman, sessiz okumanın okuduğunu anlama becerisi, okuma motivasyonu ve tutumuna olumlu etkisiyle sonuçlanmaktadır. Bu okuma türü; öğrencilerin okuduklarına odaklanmalarına, bunları zihinlerinde yapılandırılmalarına, okudukları hakkında düşünmelerine izin verdiği için öğrencilerin okuduklarını anlamalarında oldukça etkili bir yöntemdir.

- Tarama ve yüzeysel okuma: Tarama ve yüzeysel okuma, metnin ana hatlarıyla incelendiği okuma türleridir. Bu türlerde metnin ayrıntısına inilmez. Yüzeysel okuma genellikle bir metin hakkında bilgi sahibi olmak, metnin genel özelliklerini ve ana fikrini öğrenmek amacıyla gerçekleştirilen okuma türüdür (Harmer, 2007, s.101). Duggan ve Payne (2011, s.1141), tüm metni okumak için yeterli zaman olmadığında, okuyucuların yüzeysel okuma aracılığıyla metnin en önemli kısımlarına etkili bir şekilde odaklanabileceğini belirtmektedir. Maxwell (1972, s.48), yüzeysel okumayı bir metnin ana fikrini veya özünü anlamak, tarayarak okumayı ise belirli bir sorunun cevabını veya belirli bir gerçeğin yerini aramak için yüksek hızlı okuma olarak tanımlamaktadır. Yani tarayarak okuma, okuyucunun belirli bir bilgi parçasını veya belirli bir kelimeyi hızla aradığı okuma türüdür (Grabe ve Stoller, 2011, s.297).
- Yaygın ve yoğun okuma: Harmer (2007, s.273), yaygın okumayı genellikle sınıf dışında yapılan, uzun metinlerin zevk veya genel bir anlayış kazanmak için okunması olarak tanımlamakta ve bu tür okumada öğrencilerin okuma materyallerini kendilerinin seçmesi gerektiğini belirtmektedir. Yaygın okumada; okuma metinleri kolay ve çok çeşitlidir, öğrenciler belirli bir konuyla ilgili birden fazla kaynak okurlar (Day ve Bamford, 2002, s.137). Bu tür okumanın altında “ne kadar çok okuma yapılırsa o kadar iyi okunur” mantığı yatmaktadır (Mikulecky ve Jeffries, 2007, s.3). Yaygın okumada öğretmenin görevi öğrenciye rehberlik etmek ve ona rol model olmaktır (Day ve Bamford, 2002, s.137). Yaygın okuma öğrencilerin fazla miktarda; ancak basit metinler okuduğu ve genellikle ayrıntılı bir anlayış edinmelerinin gerekmediği okuma türüdür (Yamashita, 2004, s.3). Day ve Bamford (2002, s.136), yaygın okumanın dil ve okuma becerisi üzerindeki etkisinin yanı sıra, öğrenciler arasında ikinci dilde okuma için önemli bir motivasyon kaynağı olduğunu belirtmiştir. Yoğun okuma

ise, öğrencilerin bir metnin dilsel veya anlamsal ayrıntılarına odaklandığı, genellikle sınıf merkezli bir okuma türüdür (Brown, 2001, s.312). Yoğun okumada okuma metni her yönüyle ele alınır ve metin hakkında hem anlam hem de dilsel yapıyla ilgili ayrıntılı bir anlayış geliştirilmesi amaçlanır. Bu okuma türünde yaygın okumaya göre daha az miktarda; ancak daha karmaşık ve uzun metinler okunmaktadır. İyi bir okuma etkinliği hem yoğun hem de kapsamlı okumayı içerir (Lems, Miller ve Soro, 2009, s.184).

- Aşağıdan yukarıya, yukarıdan aşağıya ve etkileşimli okuma: Aşağıdan yukarıya okuma modelinde okuyucu, kendi arka plan bilgisine çok az başvurarak metindeki bilgileri parça parça okuyup bir anlam oluşturmaya çalıştığı mekanik bir deseni izler (Grabe ve Stoller, 2011, s.25). Aşağıdan yukarıya okuma modeli, okumanın kelimeleri tanıma gibi alt düzey süreçlerden kavramsal düzeydeki süreçlere doğru bir ilerleme gösterdiğini varsayar (Bernhardt, 2011, s.36). Bu modelde okuyucular seslerden kelimelere, kelimelerden cümlelere ve anlamlara doğru bir düzlemde anlama ulaşmaya çalışırlar. Yukarıdan aşağıya okuma modelinde ise okuyucu; kendi ön bilgisine, içeriğe ve kullanılan sözdizimsel yapılara dayanarak yazılı materyal hakkında hipotezler üretir; okuma bu hipotezleri doğrular veya doğrulamaz (Owens, 2011, s.364). Bu okuma modelinde okuyucu, metni anlamak için kendi yetenek ve deneyimlerinden faydalanmaktadır (Brown, 2001, s.299). Aşağıdan yukarıya modellerde parçadan bütüne ulaşmak esastır, yukarıdan aşağıya modelde bütünden parçalara inilir. Aşağıdan yukarıya beceriler, kod çözme için gerekli olan kelime seviyesi becerilerini, yukarıdan aşağıya beceriler ise anlama için gerekli olan analitik ve bilişsel becerileri ifade eder (Lems, Miller ve Soro, 2009, s.33). Etkileşimli okuma modeli ise; aşağıdan yukarıya ve yukarıdan aşağıya okuma modellerinin sentezlenmesiyle ortaya çıkmış bir okuma modelidir. Grabe ve Stoller (2011, s.26) bu modelin temelini, yararlı fikirlerin aşağıdan yukarıya model kullanılarak alınması ve yukarıdan aşağıya model kullanılarak ulaşılan anahtar fikirlerle birleştirebilmesi olduğunu belirtmektedir. Bu modelde aşağıdan yukarıya okuma modelindeki düşük seviyeli süreçler yüksek seviyeli süreçleri beslemekte; yukarıdan aşağıya okuma modelindeki yüksek seviyeli süreçler ise düşük seviyeli süreçlerin işlenmesine yardımcı olmaktadır (Bernhardt, 2011, s.37).

Yukarıdaki açıklamalarda görüldüğü üzere, sesli okuma haricindeki okuma türlerinin tümünde nihai amaç okuduğunu anlama düzeyine ulaşmaktır. Okuma türlerinin gösterdiği farklı özellikler ve gerektirdiği farklı beceriler, okuma türlerinin ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımında birçok farklı etmenin göz önünde bulundurulması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bunlardan biri öğrencilerin seviyeleridir. Örneğin sesli okuma, daha çok başlangıç düzeyindeki öğrenciler için uygun bir türken, sessiz okuma her seviyede kullanılabilir bir nitelik göstermektedir. Yüzeysel okuma, okuyucunun dilin bilgisine belirli bir oranda hâkimiyetini gerektirmektedir. Bu yüzden bu okuma türünün başlangıç seviyesi için zor bir model olduğu belirtilebilir. Tarayarak okuma ise, başlangıç düzeyinde uygulanabilecek bir okuma türüdür. Başlangıç düzeyindeki öğrenciler, basit metinlerde bilgi arayabilir ve bilgiye ulaşmak için metni tarayabilirler. Yaygın ve yoğun okuma, başlangıç seviyesindeki öğrenciler için zor okuma türleridir. Çünkü her iki okuma türü de dilin bilgisine bir dereceye kadar hâkim olmayı gerektirmektedir. Başlangıç seviyesindeki öğrenciler, aşağıdan yukarıya doğru bir okuma modeline daha fazla eğilim göstermekle birlikte, dilin bilgisi öğrenildikçe yukarıdan aşağıya ve etkileşimli okuma modellerine de derslerde yer verilebilir. Bu okuma türleri dışında koro okuma, eleştirel okuma, metinlerarası okuma, rehberli okuma, paylaşımlı okuma, eşli okuma, tekrarlı okuma, bağımsız okuma gibi türler de öğrencilerin gereksinim, yaş ve dil düzeylerine göre okuma öğretimi sürecinde kullanılabilecek okuma türleridir.

Okuma türleri, okuma öğretiminin önemli bir parçasıdır. İkinci dilde okuma öğretiminin temel amacı öğrencilere doğru, sürekli, akıcı ve anlayarak okuma becerisi kazandırmak ve öğrencilerin kelime dağarcıklarını geliştirmektir. Bu amaçlara ulaşmak için atılması gereken ilk adım hedeflerin belirlenmesidir. İkinci dil olarak Türkçe öğretiminde okuma öğretimi sürecinde hedeflerin belirlenmesi konusunda referans olarak “Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (CEFR)” alınmaktadır.

2.2.8.2. Diller için Avrupa ortak başvuru metninde okuma becerisi

CEFR, okuma becerisini de dinleme becerisi gibi “Algısal Etkinlikler ve Stratejiler” başlığı altında ele almaktadır. Okuma becerisini “görsel algısal etkinlik” başlığı altında açıklayan metne göre görsel algı etkinliklerinde okuyucu olarak dil kullanıcısı, bir veya daha fazla yazar tarafından üretilen yazılı metinleri alır ve işler (Council of Europe, 2001, s.68). Ortak başvuru metni okuma etkinliklerini (Council of Europe, 2001, s.68):

- Genel bir fikir edinmek için okuma,
- Bilgi edinmek için okuma,
- Yönergeleri okuma ve uygulama,
- Zevk için okuma olarak sıralamaktadır.

CEFR; bireylerin ana fikri anlama, belirli-özel bilgileri anlama, ayrıntılı anlama ve çıkarım yapma gibi nedenlerle okuma etkinliğinde bulunduklarını belirterek aşağıdaki başlıkların her biri için belirli tanımlayıcılar oluşturmuştur (Council of Europe, 2001, s.68-69):

- Genel okuduğunu anlama,
- Yazışmaları okuma,
- Fikir sahibi olmak için okuma,
- Bilgi ve tartışmaları okuma,
- Yönergeleri okuma.

CEFR, tüm bu başlıkların her biri için bireylerin A1-A2-B1-B2-C1-C2 seviyelerinde ne tür okuma-anlama becerilerine sahip olduklarını belirtmek için tanımlayıcılar oluşturmuştur (Council of Europe, 2001, s.69-71). Okuma becerisi için belirlenen tanımlayıcı ölçekler A1 düzeyi için Tablo 2.4’te verilmiştir.

Tablo 2.4. A1 düzeyi okuma becerisi tanımlayıcı ölçekleri

	A1 Düzeyi
Genel Okuduğunu Anlama	İfadeleri teker teker, bildik isimleri, sözcükleri ve temel ibareleri seçerek ve gerektiğinde tekrar okuyarak çok kısa, basit metinleri anlayabilir.
Yazışmaları Okuma	Kartpostallardaki kısa, basit iletileri okuyabilir.
Yönlendirme için Okuma	En genel güncel durumlar hakkındaki tanıdık isimleri, sözcükleri ve çok basit ifadeleri tanıyabilir.
Bilgi ve Tartışma İçin Okuma	Özellikle görsel destek var ise daha basit bilgi içerikli malzeme ve kısa basit tanımların içeriği hakkında bir fikir edinebilir.
Talimatları Okuma	Kısa, basit talimatları takip edebilir (Örneğin: x noktasından y noktasına gitmek).

CEFR tarafından sunulan bu tanımlayıcı ölçekler, öğretmenlere okuma öğretimiyle ilgili öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlarken ve uygularken yol gösterici bir rol oynamaktadır. Okuma öğretimi süreci, tıpkı dinleme öğretimi süreci gibi bu tanımlayıcı ölçeklerin rehberliğinde başlayan çok yönlü ve çok aşamalı bir süreçtir. Okuma

öğretiminin aşamaları; okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası olarak sınıflandırılmaktadır.

2.2.8.3. Okuma öğretimi süreci

Okuma öğretimi süreci; temel olarak sınıf içindeki okuma etkinliklerinin tasarlanması sürecini betimleyen, okuma öğretiminin amaçlarına ulaşmak için iyi bir okuma etkinliğinin nasıl uygulanması gerektiğini açıklayan bir aşamalar dizisidir. Bu süreç; okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası olmak üzere üç aşamalıdır. Grabe ve Stoller (2011, s.132), okuma öğretiminin en önemli prensiplerinden birinin eğitim sürecini bu aşamalara uygun bir şekilde tasarlamak olduğunu belirtmektedir.

- Okuma öncesi aşama: Bu aşamada amaç, öğrencileri okuma etkinliğine zihinsel olarak hazırlamaktır. Bu aşamayla birlikte öğrencilerin ön bilgileri ve deneyimleri harekete geçirilmekte, öğrenciler okumaya motive edilmekte ve okuduğunu anlama için gerekli olan zihinsel işlemler için bir arka plan oluşturulmaktadır. Demirel (2019, s.112), okuma öncesinde yapılabilecek etkinlikleri; metin hakkında konuşma, metne ilişkin tahminlerde bulunma, bilinmeyen sözcüklerle ve yapılarla çalışma, metinle ilgili sorular sorma olarak sıralamaktadır. Brown (2001, s.306), okuma öncesinde bir okuma amacı belirlemenin okuyucunun daha etkili bir okuma yapmasını ve okuma sırasındaki dikkat dağınık bilgilerin ayıklanmasını sağlayacağını ifade etmektedir. Center (2005, s.128) ise bir metni okumaya başlamadan önce metne göz atılması, öğrencilerin metinle ilgili tahminlerinin alınması ve okuma amacı belirlenmesi gerektiğini belirtmektedir. Okuma öncesi etkinliklerin birincil işlevi öğrencileri bilişsel ve duyuşsal olarak okuma etkinliğine hazırlamaktır. Bu aşamada tüm öğrencilerin aktif katılımının sağlanması, okuma etkinliğinin amacına ulaşması için çok önemlidir.
- Okuma aşaması: Bu aşama, öğrencilerin metni bir okuma türü bağlamında okuduğu aşamadır. Okuma aşamasında; okuma öncesinde sorulan soruların cevaplarını arama, not alma, bilinmeyen sözcükleri inceleme, okuma öncesindeki tahminleri kontrol etme, kelimelerin anlamlarını tahmin etme, metnin en önemli yerlerini yazma, okuma öncesinde verilen çalışma kâğıtlarını doldurma, metindeki neden-sonuç ilişkilerini çıkarma, metinle ilgili soru yazma,

bilinenlerle okunanları karşılaştırma gibi etkinlikler okunan metnin anlamına ulaşmak için oldukça etkilidir (Grabe ve Stoller, 2011, s.252). Akyol (2006, s.34), okuma sırasında yapılacak çalışmaları akıcı okuma, anlamayı kontrol etme ve yardımcı stratejileri kullanma olmak üzere üç başlıkta açıklamaktadır. Akıcı okuma, öğrencilerin metni uygun bir hızda, doğru vurgu ve tonlama ile okumaları anlamına gelmektedir. Anlamayı kontrol etme çalışmasında ise; öğrencilerin tahminlerini gözden geçirmesi, kendilerini sorgulaması, zihinsel imajları kullanması, anlam üniteleri oluşturması, anlamadaki sorunları fark ederek anlamı açıklığa kavuşturması gibi etkinlikler yapılmaktadır. Son olarak yardımcı stratejileri kullanma çalışması ise, öğrencilerin okuma sırasında küçük problemlere takılmadan okumaya devam etmeleri, okuma hızını materyale göre ayarlamaları, anlaşılmayan yerleri yeniden okumaları gibi okuma sürecinde kullanılabilecek tekniklerin işe koşulduğu çalışmalardır. Okuma aşamasında amaç, öğrencilerin okuma etkinliğinde aktif olmalarıdır. Bu yüzden öğrencilerin dikkatlerini okunan metne yöneltmeleri ve metne odaklanmaları için okuma aşamasında gerçekleştirilecek etkinlikler oldukça önemlidir.

- Okuma sonrası aşama: Okunan metnin anlaşılması ve okumanın amacına ulaşp ulaşılmadığının kontrolü için önemli bir aşama olan okuma sonrasında okuyucu metni değerlendirmektedir. Güneş (2014, s.149), bu aşamada metindeki bilgileri değerlendirme, sorgulama, eleştirme, yorumlama, nedenleri, sorunları ve yazarın bakış açısını değerlendirme gibi çalışmaların yapılabileceğini belirtmektedir. Özetleme, değerlendirme, tahminleri teyit etme, olay örgüsünü sıralama, kelime bilgisi oluşturma, temel bilgileri vurgulama gibi etkinlikler de bu aşama da yapılabilir (Grabe ve Stoller, 2011, s.134). Bu aşamada metnin ana fikri ve yardımcı fikri bulunur, metinle ilgili yargılamalarda bulunulur, metin öğrencinin kendi sözcükleriyle yeniden yazılır. Bu aşama, okuma öğretimi sürecinin son aşamasıdır ve tüm aşamalara aktif bir şekilde katılan öğrencinin okuma amacına ulaşacağı söylenebilir.

Görüldüğü üzere okuma öğretimi çok aşamalı bir süreçtir. Okuma öğretiminin aşamalarında verilen etkinliklerin tümünün yapılması öğrencilerin okuma öğretiminin amacına ulaşması adına büyük bir adımdır; ancak burada önemli olan öğretmenin zamanına, amacına, öğrencilerin seviyelerine uygun etkinlikleri seçip uygulamasıdır. Okuma öğretiminin amacına ulaşması ve öğrencilerin sürece aktif bir katılım sağlamaları

açısından ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde okuma öğretimi sürecinin bu aşamalar dâhilinde planlanması önemlidir. Çocuklar söz konusu olduğunda Scott ve Ytreberg (1990, s.54-65) sınıf içinde gerçekleştirilebilecek okuma etkinliklerini; bir kitaptan hikâye okumak, sınıf hikâyesi okumak, çocuğun seviyesine göre okumalar yapmak, tekerleme ve şarkılar okumak, sesli okuma ve sessiz okumalar yapmak, kitap incelemeleri gerçekleştirmek olarak sıralamıştır.

2.2.9. İkinci dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi

Üretici dil becerilerinden biri olan yazma becerisi; duygu, düşünce, olay ya da bilgilerin yazılı semboller aracılığıyla aktarılması anlamına gelmektedir. İnsanlar arası iletişimin önemli bir parçasını oluşturan yazma becerisi, gerek ana dili gerekse ikinci dilde en son ve en zor gelişen dil becerisidir (Çakır, 2010, s.166; Erol, 2016, s.178). Yazma becerisinin ve geliştirilmesinin zorluğu; bu becerinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerin eşgüdümlü olarak çalışmasını gerektiren doğasından kaynaklanmaktadır. Yazmanın boyutları Köksal (2001, s.7) tarafından şu şekilde açıklanmaktadır:

- Bilişsel boyut; edinilen bilgilerin, duyuların, görünenlerin ve okunanların sıraya konarak zihinsel işlemlerden geçirilmesi ve yorumlanmasıdır.
- Duyuşsal boyut; anlatımın yalınlığı, akıcılığı, çekiciliği ve yazının okunaklılığıdır.
- Devinişsel boyut; yazma araçlarını kullanma ve yazmadaki kas hareketlerinin eşgüdümüdür.

Tüm bu boyutların eşgüdüm halinde çalışması ve bir süreç halinde ilerlemesi yazma becerisinin öğrenciler tarafından zor bir beceri olarak algılanmasına neden olmaktadır. Yazma süreci, birçok sıralı aşamanın yukarıda açıklanan boyutlar yardımıyla gerçekleştirilmesini gerektirmektedir. Büyükkiz (2016, s.220) bu aşamaları; yazılacak konunun sınırlandırılması, konuyla ilgili bilgi toplanması, toplanan bilgilerin konu bütünlüğü bozulmadan planlanması, uygun kelimelerle cümlelerin kurulması, cümlelerden paragraflara ulaşılması, tüm süreçte yazım ve imlâ kurallarının göz önünde bulundurulması, sözcüklerin yerinde ve doğru anlamlarda kullanılması ve sonuçta ortaya çıkan yazının değerlendirilip yazıya son şeklinin verilmesi olarak sıralamaktadır.

Yazma eylemini; zihinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülme işlemi olarak tanımlayan Güneş (2014, s.157), yazma sırasında kullanılan zihinsel işlemlerin aynı zamanda zihnin yapısını düzenleyen işlemler olduğunu belirterek bu becerinin tüm gelişim alanlarına hizmet ettiğini belirtmektedir. Çakır (2010, s.167-168), özellikle ikinci dilde yazma becerisinin geliştirilmesiyle öğrenme sürecini kontrol etme, öğrencilerin seviyelerini belirleme, öğretilen yapı ve kelimeleri pekiştirme, dil yanlışlarını görme, noktalama işaretlerini öğretme, diğer dil becerilerine katkı sağlama, yaratıcı düşünme, uzun dönemli belleği aktif kılma, yetiyi performansa dönüştürme hedeflerine de ulaşılabileceğini belirtmektedir. Öğrencilere zihinsel açıdan birçok katkı sunan yazma becerisi ancak çok ve çeşitli yazma etkinliği yaparak gelişmekte ve geliştirilmektedir. Sınıf içinde yapılan yazma etkinliklerinin sıklığı ve çeşitleri öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi için oldukça önemlidir. Bu noktada, sınıf içinde gerçekleştirilen yazma türleri önem kazanmaktadır.

2.2.9.1. Yazma türleri

Sınıf içinde yazma etkinliklerinde kullanılacak olan yazma türleri, farklı yazarlar tarafından farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır. Hyland (2003, s.113) ikinci dil sınıflarında yapılan yazma etkinliklerini genel olarak; gerçek dünya görevleri ve pedagojik görevler olarak ikiye ayırmaktadır. Gerçek dünya görevleri, doğrudan öğrencilerin iletişim hedeflerine dayanan gerçek yazma görevlerini içermekte; pedagojik görevler ise tür bilgilerini ve yazı bileşenlerini bir araya getirme becerilerini geliştirmek için tasarlanmış eğitsel görevlerdir. Tompkins (2008) ise, sınıf içinde öğrencilerle gerçekleştirilebilecek yazı türlerini günlük, mektup, betimleyici ve açıklayıcı yazı, biyografi, hikâye, şiir, ikna edici yazı olarak sıralamıştır. Brown (2001, s.302-303) ise yazma türlerini; kurgusal olmayan yazılar (rapor, deneme, makale, başvuru eserleri), kurgusal yazılar (roman, hikâye, fıkra, drama, şiir), mektup, tebrik kartı, günlük, notlar, mesajlar, duyurular, akademik yazılar, formlar, anketler, yönergeler, etiketler, tabelalar, menüler, faturalar, haritalar, kullanım talimatları, reklamlar, rehberler, çizgi romanlar olarak sıralamış ve bu türlere birçok ekleme yapılabileceğini belirtmiştir. Güneş (2014, s.176-182), yazma türlerini amacına göre bilgilendirici, eğlendirici, ikna edici, betimleyici ve sorgulayıcı; kullanılan yazıya göre bitişik eğik yazma ve düz yazma; yazılma şekline göre ise bağımsız serbest yazma, paylaşarak yazma ve birlikte yazma başlıkları altında toplamıştır.

Scott ve Ytreberg (1990, s.69-74) sınıf içinde çocuklarla gerçekleştirilebilecek yazma etkinliklerinin türlerini; kontrollü yazma etkinlikleri, güdümlü yazma etkinlikleri (öğretmen tarafından yönlendirilen etkinlikler) ve serbest yazma etkinlikleri olmak üzere üç başlık altında toplamışlardır.

- Kontrollü yazma etkinlikleri: Öğrencilere ikinci dildeki sözcükleri ve yapıları doğru şekilleriyle yazma olanağı veren kontrollü yazma etkinlikleri, her düzeyde kullanılabilen etkinliklerdir (Demirel, 2019, s.118). Bu tür etkinliklerin kontrol edilme düzeyi öğrencilerin seviyelerine göre değişmektedir. Scott ve Ytreberg (1990, s.69), başlangıç seviyesindeki öğrencilerle yapılan yazma çalışmalarının öğretmen tarafından tamamen kontrol edilen, basit etkinlikler olması gerektiğini belirtmektedir. Kontrollü yazma etkinlikleri; odağına sözcük öğretimi, dil bilgisi öğretimi, yazım ve noktalama öğretimi gibi amaçları almaktadır (Bekleyen, 2016, s.124). Bu tür etkinliklerde öğrencilerden genellikle verilen kelime ya da cümle yapılarını aynen ya da değiştirerek yazmaları istenir (Brown, 2001, s.344). Bu aşamada; yer değiştirme, dönüştürme, örneğe uygun kompozisyon yazma, yeniden sıraya koyma, sorulara cevap vererek paragraf yazma, tamamlama gibi alıştırmalar yapılabilir (Demirel, 2019, s.119). Kontrollü yazma etkinlikleri, özellikle yapısal bilgilere erişme ve onları üretmede otomatikliğin geliştirilmesi adına önemlidir; ancak öğrencileri üretime zorlamaz ve öğrencilerin bireysel ifadeler üretmesini engeller (Saville-Troike, 2006, s.165). Brown (2001, s.344) bu tür etkinliklerin yaratıcılığa izin vermediğini belirtmektedir.
- Güdümlü yazma etkinlikleri: Öğretmen tarafından yönlendirilen yazma etkinlikleri, öğretmenin kontrolünü azaltmakta; ancak yine de öğrencilere bir dizi uyarıcı sunmaktadır (Brown, 2001, s.344). Güdümlü yazma etkinliklerinde öğrencilere, onlara yardımcı olması için yazının bir bölümü veya sırası verilir (Harmer, 2007, s.275). Daha sonra öğrencilerden öğrendikleri sözcük veya yapıları kontrollü bir şekilde kullanarak bir paragraf oluşturmaları istenir (Demirel, 2019, s.119). Güdümlü yazma, öğretmenlerin anlık değerlendirme yapımları ve öğrencilerin kendi metinlerini oluşturmaları için önemli bir bağlam sağlamaktadır (Gibson, 2008, s.324). Güdümlü yazma etkinliklerinde öğrenciler dikte yapma, boşluk doldurma, dikteli kompozisyon yazma, not alma, öz yazma, ana hatları belirleme ve özetleme gibi çalışmalar yapmaktadırlar (Demirel, 2019, s.120; Scott ve Ytreberg, 1990, s.72).

- Serbest yazma etkinlikleri: Öğrencilerin kendi üsluplarına göre metin oluşturdukları, öğretmenince bu sürece destek olduğu etkinlikler olan serbest yazma etkinlikleri ileri seviye öğrenciler içindir. Serbest yazma etkinliklerinde öğrenciler kendi dillerini kullanmakta ve yaratıcılıklarını yazılarına yansıtmaktadırlar (Scott ve Ytreberg, 1990, s.74). Demirel (2019, s.120) bu etkinliklerde öğrencilerden duygu ve düşüncelerini kendi anlatımlarıyla, yazım ve noktalama kurallarına uygun bir şekilde yazmalarının istendiğini belirterek sınıf içinde betimleme, hikâye etme, tartışma, görüş bildirme çalışmalarının yapılabileceğini ifade etmiştir.

Yazma türleri, sınıf içinde Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi sürecinde öğretimin amacına, öğrencilerin seviyelerine, konuya göre değişebilmektedir. İkinci dil olarak Türkçe öğretiminde bu etkinliklerle yapılan yazma öğretiminin iki temel amacı vardır. Bunlardan ilki, öğrencilerin kendilerini Türkçe yazılı bir şekilde ifade etmelerini sağlamak, diğeri ise Türkçe kelime, dil bilgisi, yazım ve noktalama, cümle ve metin yapısı gibi konuları öğretip daha önce öğrenilen konuları pekiştirmektir. Yani yazma öğretimi ile amaçlanan öğrencilerin Türkçe yazılı iletişim kurmalarını sağlamak ve onlara Türkçeyi öğretmektir (Temur ve Yıldırım, 2018, s.536). Bu amaçlara ulaşmak için atılması gereken ilk adım hedeflerin belirlenmesidir. İkinci dil olarak Türkçe öğretiminde yazma öğretimi sürecinde hedeflerin belirlenmesi konusunda referans olarak “Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (CEFR)” alınmaktadır.

2.2.9.2. Diller için Avrupa ortak başvuru metninde yazma becerisi

CEFR, yazma becerisini de konuşma becerisi gibi “Üretken Etkinlikler ve Stratejiler” başlığı altında ele almaktadır. Yazma becerisini “yazılı üretken etkinlik” başlığı altında açıklayan metne göre yazılı üretken etkinliklerde yazar olarak dil kullanıcısı, bir ya da daha çok okuyucu tarafından okunulacak metinler yazmaktadırlar (Council of Europe, 2001, s.61). Ortak başvuru metni yazma etkinliklerini (Council of Europe, 2001, s.61):

- Form ve anket doldurma,
- Gazete, dergi, bildiri ve benzerine makale yazma,
- Afiş hazırlama,
- Rapor, mesaj vb. yazma,

- Sonradan kullanma amacıyla not alma,
- Dikte edilerek bir mesaj yazma,
- Yaratıcı yazma,
- Özel ya da ticari mektup yazma olarak sıralamaktadır.

CEFR, aşağıdaki başlıkların her biri için belirli tanımlayıcılar oluşturmuştur (Council of Europe, 2001, s.61):

- Genel yazılı anlatım,
- Yaratıcı yazma,
- Rapor ve deneme/makale yazma.

CEFR, tüm bu başlıkların her biri için bireylerin A1-A2-B1-B2-C1-C2 seviyelerinde ne tür yazma becerilerine sahip olduklarını belirtmek için tanımlayıcılar oluşturmuştur (Council of Europe, 2001, s.61-62). Yazma becerisi için belirlenen tanımlayıcı ölçekler A1 düzeyi için Tablo 2.5’te verilmiştir.

Tablo 2.5. *A1 düzeyi yazma becerisi tanımlayıcı ölçekleri*

A1 Düzeyi	
Genel yazılı anlatım	Basit, kalıplaşmış deyim ve cümleleri yazabilir.
Yaratıcı yazma	Kendisinin ya da hayal ettiği insanların nerede yaşadıklarını, neler yaptıklarını basit deyimler ve cümleler kullanarak yazabilir.
Rapor ve deneme/makale yazma	Tanımlayıcısı yoktur.

CEFR tarafından sunulan bu tanımlayıcı ölçekler, öğretmenlere yazma öğretimiyle ilgili öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlarken ve uygularken yol gösterici bir rol oynamaktadır. Yazma öğretimi süreci, bu becerinin dil becerilerinin son halkası olması, öğrenciler tarafından zor bir beceri olarak algılanması, diğer becerilerin gelişimini de oldukça etkilemesi ve diğer becerilerden etkilenmesi bakımlarından büyük önem teşkil etmektedir.

2.2.9.3. Yazma öğretimi süreci

Yazma öğretimi süreci; sınıf içinde yapılan yazma etkinliklerinin tasarlanma sürecini içeren, öğrencilerin kendilerini yazılı olarak iyi bir şekilde ifade etmelerini sağlamak için bu sürecin hangi aşamalarla ilerlemesi gerektiğini betimleyen bir

yapılandırmadır. Bu süreçte, yazma öğretimi sürecini yönlendiren öğretmene birtakım sorumluluklar düşmektedir. Yazma öğretimi sürecinde öğretmenler tarafından dikkat edilmesi gereken ilkeler Demirel ve Şahinel (2006, s.111-112) tarafından şu şekilde açıklanmıştır:

- Yazma öğretimi sürecinde öğrenciler, yazacakları konuyu seçme özgürlüğüne sahip olmalıdırlar.
- Öğrencilerin motivasyonlarını sağlamak adına, onların düzeyine uygun, günlük hayatlarıyla ilişkili duygu, düşünce, izlenim ve hayallerini anlatmalarına olanak verecek konular belirlenmelidir.
- Öğrencilere ilginç gelen karakter, olay, yer, an vb. ile ilgili görüş ve düşünceleri yazdırılmalı; kendisini, ailesini ve çevresini tanıtan yazılar yazmaları sağlanmalıdır.
- Yazma çalışmalarında kolaydan zora, basitten karmaşığa doğru bir sıra izlenmelidir.
- Yazma etkinliklerinde öğrencilerden kişileri, nesneleri ve yerleri betimlemeleri istenmeli; sebeplerden sonuçlara ulaşmalarını gerektirecek etkinlikler yapılmalı; eksik bırakılmış metinler tamamlatılmalıdır.
- Yazma etkinlikleri sırasında öğrencilerin bir formu yönergelerine uygun bir şekilde doldurmaları, bir fikre neden katılıp katılmadıklarını açıklamaları, ikna edici yazılar yazmaları istenmelidir.
- Öğretmen öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurmalı ve öğrencilere farklı yazı türlerini tanıtmalıdır.
- Yazma öğretimi süresince öğretmen öğrencilerinin düşüncelerini önemsemeli ve onlara kaynaklara ulaşma fırsatları sunmalıdır.
- Öğretmen öğrencilerin hem edebî zevklerini hem de zihinsel becerilerini geliştirme gayreti içinde olmalıdır.

Yazma öğretiminin ilkelerinin sınıf içinde öğrencilerin dil düzeylerine göre değişiklikler gösterebileceği unutulmamalıdır. Örneğin, özellikle başlangıç seviyesindeki öğrenciler için öğrencilerin konu seçiminde özgür olmaları yerine, kontrollü ve güdümlü yazma etkinliklerinde onların düzeyine uygun, günlük hayatlarıyla ilişkili konular belirlenmelidir.

İkinci dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin aşamaları alanyazında; alfabe öğretimi, kelime öğretimi, cümle öğretimi, paragraf öğretimi, metin öğretimi

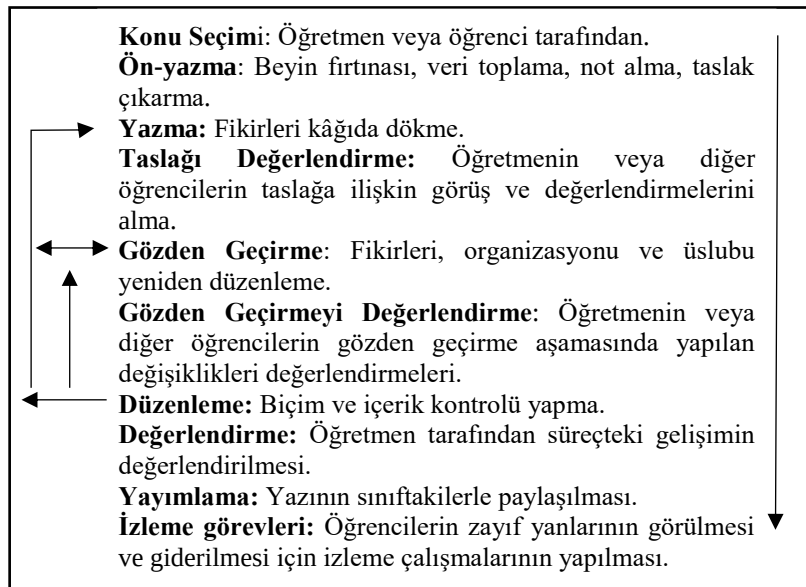
olarak sıralanmaktadır (Bağcı ve Başar, 2013, s.311-319; Başkan, 2019, s.162-167; Erol, 2016, s.187-193; Tiryaki, 2013, s.40-41). Bu aşamalar aşağıda açıklanmıştır:

- Alfabe öğretimi: Başlangıç seviyesinde yazma öğretiminde ilk yapılması gereken öğrencilere alfabenin öğretilmesidir (Erol, 2016, s.187). Açık (2008, s.7), ikinci dil olarak Türkçe yazma becerisinde karşılaşılan zorlukların temelini alfabeden kaynaklandığını belirtmektedir. Bağcı ve Başar (2013, s.311) da öğrencilerin yazma hatalarının alfabe aşamasında başladığını belirtmektedir. Dilin temeli olması açısından büyük önem taşıyan alfabe, dil öğrenim sürecinin tamamına etki etmektedir (Erol, 2016, s.187). Bu yüzden alfabe çalışmalarına özellikle başlangıç seviyesinde sıkça yer verilmeli, bu aşamada dikte etkinliklerinden yararlanılmalıdır.
- Kelime öğretimi: Kelime dağarcığının gelişimi, bireylerin dili daha iyi anlamalarını ve kendilerini daha iyi ifade etmelerini sağlaması açısından oldukça önemlidir (Başkan, 2019, s.164). Bölükbaş (2011, s.1365), öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında yaptıkları hataların önemli bir kısmının kelime seçiminden kaynaklandığını belirtmektedir. Bir dili öğrenme sürecindeki en temel unsurlardan biri olan kelime, yazma öğretiminde önemli bir yer tutmaktadır (Erol, 2016, s.189). Kelime öğretimi, öncelikle ikinci dili öğrenen kitlenin seviyesi göz önünde bulundurularak yapılmalı, kelimenin kullanım sıklığına ve anlam çeşitliliğine dikkat edilmelidir (Bağcı ve Başar, 2013, s.312). Dildeki bilinen kelime miktarının yazma becerisine doğrudan etki ettiğini belirten Erol (2016, s.189), özellikle temel seviyede yazma çalışmalarının somut ve günlük hayatta kullanılan kelimelerle yapılması gerektiğini ifade etmektedir. Brown (2001, s.377) sınıf içinde kelime öğretimine ayrı bir zaman ayrılması, kelimelerin anlamlı bağlamlarda öğretilmesi, iki dilli sözlüklerin kullanımının rolünün azaltılması, öğrencilere kelimelerin anlamlarını tahmin etmeye yönelik stratejiler öğretilmesi, sınıf içinde planlanmamış kelime öğretiminin öneminin farkına varılması gerektiğini belirtmektedir.
- Cümle öğretimi: Yazma çalışmalarında cümle öğretiminin temeli söz dizimidir (Erol, 2016, s.192). Bu yüzden ikinci dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde Türkçenin sözdizimsel özelliklerinin öğrencilere iyi bir şekilde öğretilmesi gerekmektedir. Bununla birlikte, yazılı anlatımda cümle düzeyinde yapılan yanlışların büyük bir kısmı dil bilgisi kaynaklıdır (Bağcı ve Başar, 2013, s.315).

Kelime bilgisi, söz dizimi, dil bilgisi, yazım ve noktalama gibi birçok etken cümle öğretimi aşamasındaki başarıyı etkilemektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin bu durumun farkında olmaları ve tüm bu etmenlerin öğretimi sürecinde dikkatli davranmaları gerekmektedir.

- **Paragraf öğretimi:** Cümle öğretimi aşaması sona erdiğinde, oluşturulan cümlelerin anlamlı ve tutarlı bir şekilde bir araya getirilmesi çalışmalarına geçilebilir. Bu aşama paragraf öğretimi aşamasıdır. Kendi içinde anlamlı bütünler oluşturan paragrafların her biri kendi içinde farklı bir fikir barındırmaktadır (Tiryaki, 2013, s.41). Bu aşamada, dikte yapma, karışık cümlelerden anlamlı bir paragraf oluşturma, örnek paragrafları inceleme, benzerlerini yazma gibi çalışmalar yapılabilir (Bağcı ve Başar, 2013, s.317; Erol, 2016, s.193).
- **Metin öğretimi:** Paragrafların bir araya gelerek anlamlı bütünler oluşturmasıyla metinler ortaya çıkmaktadır. Yazma öğretiminin son aşaması olan metin yazma, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin oldukça zorlandıkları bir alandır (Bağcı ve Başar, 2013, s.319). Metin öğretimi aşaması yazma öğretimi sürecinde aşamalı bir gelişim izler. Yazma öğretimi sürecinde bu aşamalı gelişimin takip edilmesi, metin öğretimi aşamasının etkili ve verimli tamamlanmasını sağlamaktadır.

Yazma eylemini süreç odaklı bir yaklaşımla ele alan Hyland (2003, s.11), bu aşamada yazma öğretimi için Şekil 2.1’de görülen modeli önermiştir.



Şekil 2.1. Yazma öğretiminde süreç modeli

Şekil 2.1’de görüldüğü gibi, planlama, taslak hazırlama, gözden geçirme ve düzenleme doğrusal bir sırada gerçekleşmez. Bu süreç tekrarlamalı, etkileşimli ve potansiyel olarak eşzamanlıdır. Herhangi bir noktada yazar bu etkinliklerden herhangi birine geri dönebilir veya ileri atlayabilir (Hyland, 2003, s.11). Bahsedilen süreç temelli yazma çalışmaları temelde yazma öncesi, sırası ve sonrası aşamalardan oluşmaktadır. Bu kapsamda Hyland (2003, s.11) tarafından önerilen modelde konu seçimi ve ön yazma, yazma öncesi aşamada gerçekleştirilmekte; yazma, taslağı değerlendirme, gözden geçirme, gözden geçirmeyi değerlendirme ve düzenleme aşamaları ise yazma sırasında yapılmaktadır. Son olarak yazma sonrasında ise değerlendirme, yayımlama ve izleme çalışmaları yapılmaktadır.

- Yazma öncesi aşama: Bu aşama, öğrencilerin yazı yazmaya zihinsel olarak hazırlandıkları aşamadır. Güneş (2014, s.173-174) bu aşamada ön bilgilerin harekete geçirilmesi; konu, yazma amacı, yöntem ve teknikleri, tür ve sunu şekillerinin belirlenerek zihinsel tasarımın yapılması gerektiğini belirtmektedir. Bu aşamada yapılması gerekenler öğretmen ve öğrenci tarafından iki yönlü incelenmektedir (Demirel, 2019, s.117). Öğrenciler bu aşamada hangi konu hakkında yazacaklarını düşünür, konunun kime hitap edeceğine karar verir, konu hakkındaki ön bilgilerini yoklar ve yazarken yer vereceği dil bilgisi yapılarına karar verir. Öğretmen ise konuyu belirler, konuya ilişkin kelime ve kalıpları öğrencilere aktararak bunlar hakkında bilgilendirme yapar, konuyla ilgili paragrafı sınıf tahtasına öğrencilerle birlikte yazar.
- Yazma aşaması: Bu aşama, yazma öncesi aşamada verilen kararların uygulamaya geçirildiği aşamadır. Yazma aşamasında süreç temelli yazma yaklaşımının en önemli özelliği olan sürece dayalı bir üretim gerçekleştirilmektedir. Brown (2001, s.348) bu aşamanın ön yazma, taslak oluşturma, gözden geçirme aşamalarından oluşması gerektiğini belirtmektedir. Güneş (2014, s.174-176) bu aşamaları; metinleştirme, gözden geçirme ve paylaşma olarak sıralamaktadır. Metinleştirme aşamasında yazının genel ve mantıksal düzenlemesi yapılır, yazı için çarpıcı bir giriş ve etkili bir sonuç belirlenir ve taslak oluşturulur. Gözden geçirme aşamasında taslak ilk olarak içerik bakımından, daha sonra da biçimsel olarak düzenlenmektedir. Son aşama olan paylaşma aşamasında ise yazı ilgili kişilerle çeşitli yollarla paylaşılmaktadır.

- Yazma sonrası aşama: Bu aşama genellikle yazma sürecinin değerlendirildiği aşamadır. Yazma öncesinde belirlenen hedeflere ulaşma durumunun belirlenmesi, yazının içeriğinin ve biçiminin değerlendirilmesi gibi çalışmalar bu aşamada yapılmaktadır.

Tompkins (2008, s.7), yazma öğretimi sürecini ön yazma, taslak oluşturma, gözden geçirme, düzenleme ve yayımlama olmak üzere beş aşamada açıklamaktadır. Ön yazma aşamasında, öğrenciler öğretmenlerinin rehberliğinde konularını belirlemekte, konu ile ilgili veri ve fikir toplamakta ve bunları düzenlemektedirler. Ön yazma aşamasında belirlenen hususlara dayalı olarak genel hatlarıyla bir taslağın hazırlandığı aşama olan taslak oluşturma aşamasında, yazıyı okuyanların dikkatlerini toplamak için ne tür unsurların kullanılacağına karar verilir. Taslak oluşturma aşamasında, yazının teknik özelliklerinden çok, konu içeriği vurgulanır. Gözden geçirme aşamasında, öğrencilerin yazıları sınıfla paylaşılır. Ön yazma aşamasında belirlenen içeriğe uygun bir yazımın gerçekleştirilip gerçekleştirilmediği hep birlikte sorgulanır. Sınıf arkadaşlarının ve öğretmenin yazıya yönelik değerlendirmelerini alan öğrenciler, yazılarında değişiklikler yapar. Düzenleme aşamasında yazılar, bağımsız olarak noktalama ve yazım kuralları bakımından düzenlenir. Yayımlama aşamasında ise yazılar öğretmen ve sınıfla paylaşılır. Bununla birlikte Tompkins (2008, s.22), tüm yazma eğitimi sürecinde kullanılabilecek etkinlik modelleri oluşturmuştur. Bunlardan ilki *model olarak yazma* modelidir. Bu modelde öğretmen, öğrencilerin önünde bir metin oluşturur ve bu süreçte kullandığı yazma stratejilerini sesli olarak öğrencilerle paylaşır. İkinci model *paylaşmalı yazma* modelidir. Bu modelde düşünme süreci öğretmen ve öğrenciler tarafından birlikte, yazma süreci ise öğretmen tarafından gerçekleştirilir. Öğretmen yazıyı yazarken öğrenciler de fikirleriyle ona yardım ederler. Üçüncü model *etkileşimli yazma* modelidir. Bu modelde öğretmen ve öğrenciler karşılıklı etkileşim halinde bir metin oluştururlar. Dördüncü model *rehberle birlikte yazma* modelidir. Bu modelde öğrenciler yazılarını kendileri oluştururlar. Bu süreçte öğretmen onlara danışmanlık yapar. Son model olan *bağımsız yazma* modelinde ise öğrenciler yazı yazar, öğretmen ise öğrencileri izler.

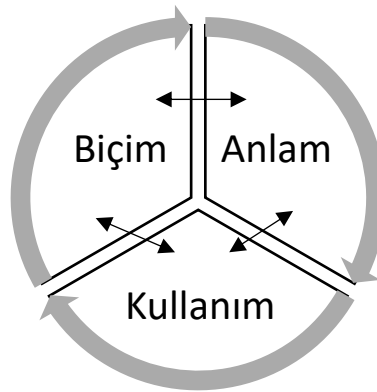
Yazma öğretimi süreci farklı şekillerde adlandırılrsa da bu süreçte izlenmesi gereken etkinlikler her adlandırmada paralellik göstermektedir. Burada önemli olan, öğrencilerin seviyelerinin göz önünde bulundurulması ve bu seviyelere göre öğretmenin kendi yazma öğretimi sürecini tasarlayıp şekillendirmesidir. Yazma becerisinin öğrenciler tarafından zor bir beceri olarak algılanması, bu becerinin öğretimi sürecinde ilgi çekici, somut,

öğrencilerin günlük hayatlarıyla ilişkili etkinlikler yapılmasını gerekli kılmaktadır. Özellikle temel seviyede ve çocuk öğrenirler için bu durum oldukça önemlidir.

2.2.10. İkinci dil olarak Türkçe öğretiminde dil bilgisi

Dil bilgisinin işlevi ve dil bilgisi öğretimi, dil öğretimi alanının en tartışmalı konularından biridir. Richards ve Rodgers (2010, s.251-252) dil bilgisini; bir dilin yapısal kurallarının bilgisi, dil birimlerinin cümleler üretmek için birleştirilme biçimleri olarak tanımlamaktadır. Geleneksel olarak dil bilgisi, sözdizimi ve biçimbilimi kapsayan bir dil sistemidir (Aarts, Chalker ve Weiner, 2014, s.185). Dil bilgisinin iletişim kurmada bir işlevi olup olmadığı, dil öğretimi sınıflarında öğretilmesi gerekip gerekmediği, öğretiminin nasıl yapılması gerektiği, çocuklar söz konusu olduğunda dil bilgisinin dil öğretimindeki yeri, hedef kitlenin dil bilgisi öğretimine etkisi gibi konular geçmişten günümüze tartışılan konulardır. Bu tartışmada, dil öğretim yöntemleri önemli bir rol oynamaktadır. Örneğin dil bilgisi-çeviri yaklaşımı dil bilgisi öğretimini dil öğretiminin merkezine koyarken, iletişimsel yaklaşım dilin iletişim kurma işlevini ön plana koymuş, dil bilgisi öğretimini yalnızca iletişim kurmaya yardımcı bir alt alan olarak görmüştür. Örnekte de görüldüğü üzere, dil bilgisi öğretimiyle ilgili temelde iki görüş bulunmaktadır. İlk görüş, bir dili başarılı bir şekilde öğrenmek için dil bilgisi yapısının iyi bilinmesi ve kullanılması gerektiğini iddia etmekte; ikinci görüş ise dilin iletişim için var olduğunu, insanların birbirlerini anladıkları sürece dil bilgisinin bilinmesinin ya da doğru kullanılmasının önemli olmadığını savunmaktadır (Sarıçoban ve Takkaç, 2019, s.91). Dil bilgisine yönelik bu görüşler, dil bilgisi öğretimine bakış açısını da farklılaştırmış ve öğretime dair farklı yaklaşım ve yöntemler ortaya çıkmıştır. Genel olarak; özde dil bilgisine odaklanan yöntemlerle gerçekleştirilen kavramsallaştırılmış biçimlere odaklı öğretim, anlamlı iletişimi ön plana çıkaran anlam odaklı öğretim ve hem biçimlere hem de anlama odaklı entegre öğretim olmak üzere üç temel yaklaşım ortaya çıkmıştır (Nassaji ve Fotos, 2011, s.1). Anlam odaklı öğretimde, öğrencilerin dikkatini dil bilgisi yapılarına çekmek için hiçbir girişimde bulunulmaz; biçimlere odaklı öğretimde ise öğrencilerin öğrenmeleri dilin yapılarına dikkat çekilerek gerçekleştirilir (Ellis, 2015, s.296; s.341). Anlam odaklı öğretim, öğrencilerin dili tümevarımsal olarak analiz edebildikleri ve aldıkları girdilerle temel dil bilgisine ulaştıkları varsayımına dayanır ve bu tür bir öğretimde biçimlere hiç dikkat etmeden sadece anlam temelli etkinlikler yapılır (Nassaji ve Fotos, 2011, s.10). Hem biçimlere hem de anlam odaklı dil bilgisi öğretiminde ise “dil

bilgisi biçimine, anlamlı bağlamlarda dikkat çekmek” esastır. İletişimsel yaklaşımla birlikte dilin kullanımının ve iletişim aracı olmasının ön plana alınmasıyla, dilin yapı bilgisi geri planda kalmış, anlam ve iletişim odaklı dil öğretimi sürecine geçiş yapılmıştır. Ancak zamanla sadece anlama odaklanmanın ve dilin biçim bilgisini geri plana atmanın bazı sıkıntılara yol açtığı görülmüştür. Cem (2005, s.8), dil öğretiminde iletişime ve dilde akıcılığa öncelik verilmesi ve dilbilgisel açıdan doğru cümleler kurmanın önemsenmemesi gibi durumların, yanlış öğrenilen yapıların öğrencide “fosilleşmesi”ne neden olduğunu, ayrıca öğrencinin ikinci dilde karşılaştığı karmaşık yapılarla baş etmesini zorlaştırdığını ifade etmektedir. Bu durumlar, hem yapının hem de dil kullanımının ayrılmaz bir bütün olduğu gerçeğini gözler önüne sermiş ve bağlamı göz önünde tutarak biçim bilgisinin de verilmesi gerekliliğiyle formal dil bilgisi öğretimi ile iletişimsel öğretimi birleştiren entegre yaklaşım ortaya çıkmıştır. Long (1991’den aktaran Peçenek, 2014, s.19), dil bilgisi öğretiminin doğal edinim süreçlerine uygun bir şekilde gerçekleştirilmesi gerektiğini savunmuş ve biçime odaklı ve biçimlere odaklı öğretim arasında bir ayrım yapmıştır. Biçimlere odaklı öğretim, dil bilgisi kurallarının geleneksel bir şekilde öğrenciye anlatıldığı yaklaşımı, biçime odaklı öğretim ise yukarıda bahsedilen entegre yaklaşımı, yani geleneksel öğretim ile anlam odaklı öğretimi birleştirerek anlamlı bağlamlarda biçime dikkat çekilerek yapılan öğretimi ifade etmektedir (Hinkel ve Fotos, 2002, s.5). Larsen-Freeman (2001, s.249), duruma farklı bir bakış açısı getirerek dilbilgisel biçimi basitçe analiz etmek yerine bu biçimin anlam ve kullanımını da içeren biçim-anlam-kullanım üçlüsünden oluşan “üç boyutlu dil bilgisi çerçevesi”ni öne sürmüştür. Bu çerçeve Şekil 2.2’de görüldüğü üzere bir pasta grafiği şeklinde yapılandırılmıştır.



Şekil 2.2. Üç boyutlu dil bilgisi çerçevesi (Larsen-Freeman, 2001, s.252)

Boyutlar arasında hiyerarşik bir sıralamanın olmadığına anlaşılmaması için çerçevenin pasta grafiği şeklinde yapılandırıldığını belirten Larsen-Freeman (2001, s.252), boyutlar arasındaki okları ise üç boyutun birbirine bağlı olduğu ve herhangi birindeki değişikliğin diğer boyutlarda da yansımaları neden olacağı şeklinde açıklamıştır. Çerçevedeki biçim bölümü, bir dil bilgisi biçiminin nasıl yapılandırıldığını, bir cümle veya metindeki diğer yapılarla nasıl bir etkileşim halinde olduğunu ifade etmektedir. Çerçevedeki anlam bölümü, dil bilgisi yapısının hangi anlama geldiğini belirtirken; kullanım bölümü ise bu dil bilgilisel yapının işlevine yani hangi durumlarda nasıl ve kimler tarafından kullanıldığına işaret etmektedir. Başka bir deyişle, öğretilen dil bilgisi yapısı ile ilgili olarak biçim bölümünde “Nasıl yapılanmıştır/Biçimsel özelliği nedir?”, anlam bölümünde “Ne anlama geliyor?”, kullanım bölümünde ise “Ne zaman/Neden kullanılıyor?” sorularına cevap verilmektedir. Larsen-Freeman (2011, s.253) dil bilgisi öğretiminde bu çerçeveyi kullanmanın öğretim süreci için verimli olacağını vurgulamaktadır.

Sarıçoban ve Takkaç (2019, s.92-93), dil bilgisi öğretiminde; geleneksel, algısal ve iletişimsel olmak üzere üç yaklaşımın bulunduğunu belirtmektedir. Geleneksel yaklaşım biçim odaklı dil öğretimini kapsamaktadır. Bu yaklaşım, dil bilgisi kurallarının ve yapılarının bağlamdan yoksun bir sunumunu ve bunu takiben üretim uygulamalarını içermektedir (Nassaji ve Fotos, 2011, s.25). Geleneksel yaklaşım, öğretmen merkezli ve tümdengelimsektir. Algısal yaklaşımda dil bilgisi yine ön plandadır; ancak burada öğretmen değil, öğrencinin zihni ön plandadır. Dil bilgisi öğretiminin etkili olması, öğrencinin anlatılan yapıları zihinsel olarak işleyip içselleştirerek öğrenmesine bağlıdır (Sarıçoban ve Takkaç, 2019, s.93). Dilin iletişimsel yönüne önem veren iletişimsel yaklaşımda ise dilin hem işlevsel hem de yapısal özellikleri ele alınmaktadır (Güneş, 2014, s.285). Başka bir deyişle bu yaklaşımda biçim, anlam odaklı etkinlikler yoluyla öğrenciye tümevarımsal bir şekilde öğretilmektedir.

Dil bilgisi öğretiminde kullanılan en temel iki yöntem tümdengelim ve tümevarım yoluyla dil bilgisi öğretim yöntemleridir. Tümdengelim yoluyla öğretimde, akıl yürütmenin genelden özele doğru bir sırada gerçekleştiği varsayımından hareketle öğretim sürecinde önce kurallar, ilkeler, kavramlar veya teoriler sunulmakta ve daha sonra bunların uygulamaları ele alınmaktadır (Widodo, 2006, s.126). Başka bir deyişle bu yöntemde, önce dil bilgisi kuralları öğrencilere sunulmakta, daha sonra öğrencilerden bu kuralları uygulamaları ve kurala örnekler vermeleri istenmektedir. Doğrudan ya da

açık öğretim olarak da adlandırılan bu öğretim yöntemi, temelde geleneksel dil bilgisi öğretimi yaklaşımını takip etmekle birlikte (Sarıçoban ve Takkaç, 2019, s.94), sadece biçimlere odaklı ya da hem biçim hem de anlam odaklı etkinliklerle birlikte yürütülebilmektedir (Jean ve Simard, 2014, s.1024). Tümevarım yoluyla dil bilgisi öğretiminde, akıl yürütmenin parçadan bütüne yani özelden genele doğru bir sırada gerçekleştiği varsayımından hareketle öğretim sürecinde örnek, olay, sorundan hareketle genel kural veya sonuçlara ulaşılır (Güneş, 2014, s.289). Bu yaklaşım iki farklı şekilde uygulanabilir. İlk öğretim biçiminde, öğrencilerin örnekleri inceleyerek birkaç yönlendirici soruyla bir kuralı keşfetmeleri istendikten sonra öğretmen tarafından kural açıklanabilir ve örneklerle devam edilir. İkinci öğretim biçiminde ise öğrenciler dil örnekleriyle çalışıp hipotezlerini test ederek bir kurala ulaşabilir; ancak öğretmen kuralla ilgili herhangi bir açıklamada bulunmaz ve öğrenciler dil bilgisi kitaplarındakilere benzer kurallarla hiç karşılaşmazlar (Jean ve Simard, 2014, s.1024). Dolaylı veya örtük öğretim olarak da adlandırılan tümevarım yoluyla öğretim, dili temelde iletişim için var olan bir yapı olarak gördüğünden detaylı ve karmaşık açıklamalar yerine etkili iletişimi sağlayacak dil bilgisi kullanımlarına öncelik vermektedir (Sarıçoban ve Takkaç, 2019, s.94). Bir öğretmenin her durumda, farklı özelliklerden oluşan her öğrenci grubuna karşı uygulayabileceği tek bir dil bilgisi öğretimi yaklaşımı yoktur. Bununla birlikte, öğretmenlerin dil bilgisi öğretimine dair farklı yaklaşımların farkında olmaları, kendi durumlarına en uygun yaklaşımların genel özelliklerini inceleyerek bu özelliklerin en etkili karışımını sınıflarında uygulamalarına izin verebilir (Hinkel ve Fotos, 2002, s.1).

Dil bilgisi öğretiminin işlevine, öğretim biçimine, dil kullanımındaki yerine dair tartışmalar devam etse de dil bilgisi öğretiminin dil öğretimi için önemli bir alan olduğu açıktır. Golynskaia ve Gürlek (2018, s.549-551), dil bilgisi öğretiminin gerekçelerini şu şekilde sıralamaktadır:

- Cümle üretme makinesi gerekçesi: Dil bilgisi, öncelikle bir dildeki kuralların açıklanmasıdır ve bu kurallar öğrencilere istedikleri kadar özgün cümle üretme olanağı verir. Bu yüzden dil bilgisi bir çeşit cümle üretme makinesidir ve öğrenciye dilsel yaratıcılığın araçlarını sunmaktadır.
- İnce ayar gerekçesi: Sözcüklerin yalın bir şekilde yan yana gelmeleri iletişimi sağlamak için yeterli değildir. Sözcüklerin kendi aralarında ve cümleyle olan tutarlılıklarının sağlanması noktasında dil bilgisi ‘ince ayar’ yapmaktadır.

- Fosilleşme gerekçesi: Bireyler ikinci bir dilde iletişim kurmayı başardıklarında, dile yönelik bilgilerini iletmemeyi durdurmaktadırlar. Dil bilgisi öğretimi almayan bireylerde daha çok görülen bu durum, aynı zamanda öğrencilerin yanlış öğrendikleri bilgilerin bir daha düzeltilmemesi anlamına da gelmektedir.
- Ön düzenleyici gerekçesi: Dil bilgisi, sonraki dil öğrenme süreci için bir ön düzenleyici işlevi görmekte, dilin iletişim bağlamlarında kullanılmasını kolaylaştırmaktadır.
- Ayrık ögeler gerekçesi: Dil, büyük bir sistemdir ve birbirinden ayrık birçok ögesi bulunmaktadır. Dil bilgisi, bu ayrık ögeleri birleştirici ve böylece dili öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir işlev görmektedir.
- Hukukun üstünlüğü gerekçesi: Eğitimin en temel rolü, belirli bir bilgi birikiminin bilgiye sahip olan kişiden olmayan kişilere aktarımıdır. Kurumsallaştırılmış eğitim sisteminin genel gereği olan bu durum, dilin kurallarının yani dil bilgisinin bu bilgiye sahip olmayanlara aktarımını gerektirmektedir.
- Öğrenci beklentileri gerekçesi: Bazı öğrenciler dil öğrenme süreçlerinin düzenli ve sistematik bir şekilde ilerlemesi için dil bilgisi kurallarının kendilerine öğretilmesi beklentisi içindedirler. Bu beklentiyi karşılamak, dil bilgisi öğretimi yapmayı gerektirmektedir.

Tüm bu bilgiler ışığında; ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde dil bilgisi temel amaç değil, dört temel dil becerisinin geliştirilmesi için bir araç olarak ele alınmalıdır. Kurt (2016, s.261), dil bilgisinin temel dil becerilerinden biri olmadığını; ancak bütün bu becerileri kuşatan bilgi ve beceriler bütünü olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin temel dil becerilerini geliştirmeleri ve Türkçenin dilbilgisel özelliklerini öğrenebilmeleri için dil bilgisi öğrencilere anlamlı bağlamlarda sunulmalı, sadece kurallardan oluşan bir sistem olarak anlatılmamalıdır. Erdem ve Bahşi (2019, s.182), özellikle A1 ve A2 seviyelerindeki öğrencilere dil bilgisi öğretiminin doğrudan kural öğretilerek yapılmaması gerektiğini, bu düzeyde önemli olanın öğrencilerin Türkçeye yönelik farkındalık kazanmaları olduğunu belirtmektedir. Kurt (2016, s.262-265) ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde dikkat edilmesi gereken özellikleri şu şekilde sıralamıştır:

- Dil bilgisi konuları belirli becerileri destekleyecek şekilde sınıflandırılarak sıralanmalı, bu konuların öncelik-sonralık ilişkileri, öğrenim sırası üzerinde düşünülerek aşamalı bir öğretim yapılmalıdır.

- Dil bilgisi konularının öğretimi yapılırken bu konuların bir bütün oluşturduğu unutulmamalı ve konular öğrencilere birbirleriyle ilişkili bir biçimde sunulmalıdır.
- Dil bilgisi öğretimi mutlaka cümle düzeyinde etkinlikler ile gerçekleştirilmelidir.
- Dil bilgisi etkinlikleri sırasında kullanılan kelimeler öğrencilerin kelime dağarcıklarının üzerinde bir seviyede olmamalıdır.
- Dil bilgisi konuları, belirli bir temel dil becerisinin alt alanı olarak görülmelidir. Temel amacın dil becerisini geliştirmek olduğu unutulmamalıdır.
- Bir dil bilgisi yapısı, öğrencinin günlük iletişimini gerçekleştirmek için gerekli ancak öğrencinin bulunduğu düzey için uygun değilse, bu yapının kalıp ifade olarak verilmesinde herhangi bir sakınca yoktur.
- Dil bilgisi konuları bilgi değil, işlev merkezli bir şekilde yapılandırılmalıdır.
- Özellikle temel düzeyde dil bilgisi öğretiminde terimler yerine işlev ve kullanımlar ön plana çıkarılmalıdır.

Görüldüğü üzere dil bilgisi öğretiminin biçimi; öğrencinin dil düzeyine, yaşına, konuya, kazanımlara göre farklılık göstermektedir. Başka bir deyişle, dil bilgisi öğretimini etkileyen birçok farklı unsur bulunmaktadır. Bu unsurların en önemlilerinden biri yaştır (Celce-Murcia, 1985, s.298). Dil bilgisi ile ilgili tartışmalar, çocuklara dil bilgisi öğretimi konusu söz konusu olduğunda genellikle durulmakta ve bu konu üzerinde anlaşmaya varılmaktadır. Cameron (2001, s.1; 106), çocuklara doğrudan-açık öğretim yoluyla yapılan dil bilgisi öğretiminin çocuk öğrencilerin doğasına uygun olmadığını belirterek önemli olanın anlamlı dil kullanımı olduğunu vurgulamakta ve çocukların bu tür bir öğretimi anlayabilecek yeterliliğe sahip olmadığını belirtmektedir. Çocukların, öğrenme sürecine daha bütünsel yaklaşıtlarını belirten Celce-Murcia (1985, s.298), bu yüzden çocuklara ikinci dil öğretiminde biçimlere odaklı bir dil bilgisi öğretimi yapmanın doğru bir uygulama olmayacağını vurgulamaktadır. Bu kapsamda çocuklara ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde dil bilgisinin; anlamlı iletişim bağlamlarında, örtük öğretim ve tümevarım yoluyla yapılması önemli görülmektedir.

2.2.11. İkinci dil olarak Türkçe öğretiminde kültür unsuru

Dil olgusunun düşünme, toplumsallaşma, kültürü aktarma ve paylaşma gibi birçok farklı işlevi bulunmaktadır. Dilin; düşünce, toplum ve kültür ile olan sıkı ilişkisi karşılıklı

bir nitelik göstermektedir. Örneğin dil düşünmeyi, düşünce ise dilin gelişimini sağlar. Dil bir yandan kültürün oluşumu ve birikimini sağlarken bir yandan da taşıyıcılığını gerçekleştirir. Kültür de dilin devamlılığını sağlamaktadır. Dil ve kültür arasındaki bu karşılıklı ilişki, iki unsurun birbirinin tamamlayıcısı olduğunu ve birbirinden ayrı düşünülemeyeceğini göstermektedir.

UNESCO kültürü; bir toplumu ya da toplumsal bir grubu tanımlayan belirgin maddi, manevi, zihinsel ve duygusal özelliklerin bileşiminden oluşan bir bütün olarak tanımlamakta, kültürün yaşam biçimlerini, insanın temel haklarını, değer yargılarını, geleneklerini ve inançlarını kapsayan bir olgu olduğunu belirtmektedir (UNESCO, 1982'den akt: Oğuz, 2011, s.128). Haviland (1998, s.36) kültürü; insanların, deneyimleri yorumlamak ve davranış üretmek için kullandıkları ve aynı zamanda davranışlarından yansıyan paylaşılan idealler, değerler ve inançlar bütünü olarak tanımlamaktadır. Richards ve Schmidt (2010, s.151) tarafından; belirli bir ulus veya grubu tanımlayan uygulamalar, kodlar ve değerler kümesi olarak tanımlanan kültürün en temel özellikleri aşağıdaki gibidir (Haviland, 1998, s.36-49):

- Kültür paylaşılr: Paylaşılan değerler, idealler ve davranış standartları dizisi olan kültür; bireylerin eylemlerini toplumlarının diğer üyeleri için anlaşılabilir kılan ortak bir paydadır.
- Kültür öğrenilir: Kültür biyolojik olarak bireylere yüklenen bir dizi standart değildir. Bireyler, kültürü içinde büyüyerek öğrenmekte ve böylece kültür bir nesilden diğerine aktarılmaktadır.
- Kültür entegredir: Kültür, birçok farklı unsurdan oluşmaktadır. Bu farklı unsurlar, birbirleriyle ilişki içinde olan bir bütünü meydana getirmektedir. Bu yüzden kültür, farklı unsurların bir araya gelmesiyle oluşmuş bir bütün işlevi görmektedir.
- Kültür semboller üzerine kuruludur: Bütün insan davranışları sembollerin kullanımına dayanmaktadır. Sanat, din, para gibi olguların tümü semboller aracılığıyla işlemektedir. Kültürün en önemli sembolik yönü ise dildir. İnsanlar dil aracılığıyla kültürü bir nesilden diğerine aktarabilmekte, paylaşılan deneyimlerden öğrenebilmektedirler.

Eğitimin baskın kültürle bir sosyalleşme süreci olduğu göz önünde bulundurulduğunda, dil öğretimi ile kültür unsurunun ayrılmaz bir bütün olduğu görülmektedir (Richards ve Schmidt, 2010, s.151). Alanyazında kültürün dinleme,

konuşma, okuma ve yazmanın yanında beşinci bir beceri olarak ele alınabileceğine dair görüşler bulunmaktadır (Mao, 2009, s.145). Bununla birlikte Kramsch (1993, s.1) kültürün beşinci bir beceri olmadığını; ancak dört temel dil becerisini kuşatan, bireylerin iletişimsel yeteneklerinin sınırlarını ortaya çıkaran bir unsur olduğunu belirtmektedir. Açık (2010, s.21), bireyin ana dilini öğrenmesinin aslında kendi kültürünü edinmesinden başka bir şey olmadığını ifade ederken; Barın (2004, s.20) da yabancı bir dil öğreniminin bireyin başka bir dil ve kültürle tanışması anlamına geldiğini belirtmektedir. İşcan (2011, s.3) da ikinci bir dil öğrenmenin, başka bir kültürü öğrenmenin ve onu tam anlamıyla algılamının en kolay ve mükemmel yolu olduğunu vurgulamaktadır. Bu açıklamalar, dil öğreniminin aynı zamanda o dilin ait olduğu toplumun kültürünün de öğrenimi olduğunu göstermektedir. Tomalin ve Stempleski (1994, s.7-8), dil öğretimi sürecinde kültür unsurunun da ele alınmasının neden gerekli olduğunu aşağıdaki yedi maddeyle açıklamaktadırlar. Bu bağlamda öğrencilere dil öğretimi sürecinde kültür aktarımı ve paylaşımı, öğrencilerin:

- Her insanın kültürel olarak koşullandırılmış davranışlar sergilediğini anlamalarına yardımcı olmak,
- Kültürün insanların konuşma ve davranış biçimlerini etkilediğini anlamalarına yardımcı olmak,
- Hedef kültürde meydana gelen ortak durumlardaki ortak davranış kalıplarına yönelik farkındalık geliştirmelerine yardımcı olmak,
- Hedef dildeki kelimeler ve deyimlerin kültürel çağrışımları konusunda farkındalıklarını arttırmak,
- Hedef kültür ile ilgili genellemeleri değerlendirme ve inceleme becerilerini geliştirmek,
- Hedef kültür hakkında bilgi toplama ve bunları organize etme konusundaki becerilerini geliştirmek,
- Hedef kültüre yönelik meraklarını ve kültürün insanlarına yönelik empatilerini teşvik etmek için oldukça önemli ve gereklidir.

Dil öğretimi sürecinde kültür aktarımı ve paylaşımı yoluyla bireylerin öğrendikleri dilin kültürünü de öğrenmeleri; bireylerin dilin kullanım bağlamlarını daha iyi anlamalarını, dile ve kültüre karşı empati duymalarını, dil öğrenmeye yönelik motivasyonlarının ve dile yönelik farkındalıklarının artmasını sağlayacağı için vazgeçilmez bir gereklilik olarak görülmektedir. Bu noktada, dil öğretimi sürecinde

öğrencilere kültür aktarımının ve paylaşımının nasıl yapılması gerektiği sorusu gündeme gelmektedir. Derste kültürün hangi boyutlarına yer verilmesi ve bu süreçte nasıl bir yol izlenmesi gerektiği gibi sorulara cevap aranmaktadır. Bu noktada kültürel miras kavramı ön plana çıkmaktadır. Özellikle derslerde ne tür kültürel unsurlara yer verilebileceği ile ilgili önemli bir kaynak olan kültürel miras kavramı, aslında bir toplumun tüm kültürel birikimini yansıtan, toplumun anlam ve değer yüklediği her şeydir. Kültürel miras, Avrupa Konseyi tarafından; insanların, sürekli gelişen değerlerinin, inançlarının, bilgilerinin ve geleneklerinin bir yansıması ve ifadesi olarak tanımladığı, geçmişten miras alınan ve mülkiyetten bağımsız bir grup kaynak olarak tanımlamaktadır (Council of Europe, 2005, s.2). Kültürel miras kavramının tanımı zaman içinde değişiklik göstermiştir. Başlangıçta yalnızca sanatsal ve tarihsel değere sahip yapıtlara atıfta bulunan kültürel miras, günümüzde daha geniş kullanımıyla insanlar için özel önemi olan her şeyi kapsamaktadır (Aslan ve Ardemagni, 2006, s.7-8). Toplumun geçmişten bugüne ürettiği ve deneyimlediği her şey olarak da tanımlanan kültürel miras kavramı (Akcaoglu, 2017, s.6), insanoğlunun tarih boyunca meydana getirdiği ve onlara belirli anlamlar yüklediği maddi yapıtlar, eserler, objeler ile birlikte ortaya çıkmıştır (Dönmez ve Yeşilbursa, 2014, s.426). Buradaki tanımında somut kültürel miras vurgulansa da aslında kültürel miras; somut ve somut olmayan kültürel miras şeklinde ikiye ayrılmaktadır. Aslan ve Ardemagni (2006, s.7-8), somut kültürel mirasın anıtlar, binalar, heykeller, resimler gibi somut mirasla; soyut kültürel mirasın ise müzik, dans, tiyatro, dini törenler gibi maddi olmayan mirasla ilgili olduğunu belirtmekte ve kültürel mirası Tablo 2.6'daki gibi sınıflandırmaktadır.

Tablo 2.6. *Kültürel miras sınıflandırması*

KÜLTÜREL MİRAS		
Somut Kültürel Miras		Somut Olmayan Kültürel Miras
Taşınmaz Kültürel Miras	Taşınır Kültürel Miras	
Mimari eserler	Müze koleksiyonları	Müzik
Anıtlar	Kütüphaneler	Dans
Arkeolojik siteler	Arşivler	Edebiyat
Tarihi merkezler		Tiyatro
Bina grupları		Sözlü gelenekler
Kültürel manzaralar		Geleneksel performanslar
Tarihi park ve bahçeler		Sosyal uygulamalar
Botanik bahçeleri		El sanatları
Endüstriyel arkeoloji		Kültürel mekânlar
		Dini törenler

Kültürel miras ile ilgili bu sınıflama, dil öğreticilerine öğretim sürecinde göz önünde bulundurmaları gereken kültürel unsurlarla ilgili ipuçları vermektedir. Her toplumun kendine özgü somut ve somut olmayan kültürel mirası bulunmaktadır. Türkiye'nin somut ve somut olmayan kültürel miras listesi UNESCO (2022a, 2022b) tarafından belirlenmiş ve aşağıdaki Tablo 2.7'de sunulmuştur.

Tablo 2.7. Türkiye somut ve somut olmayan kültürel miras listeleri

Türkiye Somut Kültürel Miras Listesi	Türkiye Somut Olmayan Kültürel Miras Listesi
Divriği Ulu Camii ve Darüşşifası (Sivas)	Meddahlık Geleneği
İstanbul'un Tarihi Alanları (İstanbul)	Mevlevi Sema Törenleri
Göreme Millî Parkı ve Kapadokya (Nevşehir)	Âşıklık Geleneği
Hattuşa: Hitit Başkenti (Çorum)	Karagöz
Nemrut Dağı (Adıyaman)	Nevruz
Hieropolis-Pamukkale (Denizli)	Geleneksel Sohbet Toplantıları
Xanthos-Letoon (Antalya-Muğla)	Alevi-Bektaşî Ritüeli Semah
Safranbolu Şehri (Karabük)	Kırkpınar Yağlı Güreş Festivali
Truva Arkeolojik Alanı (Çanakkale)	Geleneksel Tören Keşkeği
Edirne Selimiye Camii ve Külliyesi (Edirne)	Mesir Macunu Festivali
Çatalhöyük Neolitik Alanı (Konya)	Türk Kahvesi ve Geleneği
Bursa ve Cumalıkızık: Osmanlı	Ebru: Türk Kâğıt Süsleme Sanatı
İmparatorluğunun Doğuşu (Bursa)	
Bergama Çok Katmanlı Kültürel Peyzaj Alanı (İzmir)	İnce Ekmek Yapımı ve Paylaşımı Geleneği: Lavaş, Katırma, Jupka, Yufka
Diyarbakır Kalesi ve Hevsel Bahçeleri Kültürel Peyzajı (Diyarbakır)	Geleneksel Çini Sanatı
Efes (İzmir)	
Anı Arkeolojik Alanı (Kars)	Bahar Bayramı Hıdırellez
	Dede Korkut-Korkut Ata Mirası: Kültürü, Efsaneleri ve Müziği
Aphrodisias (Aydın)	Geleneksel Türk Okçuluğu
Göbekli Tepe (Şanlıurfa)	Minyatür Sanatı
Arslanentepe Höyüğü (Malatya)	Geleneksel zekâ ve strateji oyunu: Togyzqumalaq, Toguz Korgool, Mangala / Göçürme
	Hüsn-i Hat, Türkiye'de İslam Sanatında Geleneksel
	Güzel Yazı
	Islık Dili

Bu sınıflama dışında Avrupa Konseyi de Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde, dil öğretimi sürecinde öğrencilere aktarılması gereken sosyokültürel unsurlara değinmiştir. Bu unsurlar; günlük yaşam (yiyecek-içecekler, yemek zamanları, sofrada adabı, ulusal bayramlar, çalışma saatleri ve uygulamaları, boş zaman etkinlikleri); yaşam şartları (yaşam standartları, barınma olanakları, sosyal yardım düzenlemeleri); kişiler arası ilişkiler (toplumdaki sınıf yapısı ve sınıflar arası ilişkiler, cinsler arası ilişkiler, aile yapısı ve aile bireyleri arasındaki ilişkiler, nesiller arası ilişkiler, iş ortamındaki ilişkiler, toplum ile polis ve resmî görevliler arasındaki ilişkiler, ırk ve toplum ilişkileri, siyasi ve dinî gruplar arasındaki ilişkiler); değerler, inanışlar ve tutumlar (sosyal sınıf, meslek

grubu, sağlık, bölgesel kültür, güvenlik, kurumlar, gelenek ve sosyal değişim, tarih, azınlıklar, ulusal kimlik, ideolojiler, yabancı şehirler ve kişiler, sanat, mizah); beden dili; sosyal âdetler (dakiklik, hediye, giyecek, yiyecek ve içecekler, davranış ve söyleyiş âdetleri, ziyaret süresi, vedalaşma); törensel davranışlar (dinî tören ve ayinler, doğum, evlilik, ölüm, halka açık gösteri ve törenlerde dinleyici ve seyirci davranışları, kutlamalar, festivaller, danslar, disko, vb.) olarak sıralanmıştır (Council of Europe, 2001, s.102-103). Görüldüğü üzere, hem UNESCO tarafından yapılan özellikle somut olmayan kültürel miras sınıflamaları hem de Avrupa Konseyi tarafından dil ğretimi sürecinde aktarımı yapılması gereken sosyokültürel unsurlar, bünyelerinde birçok farklı dilsel unsuru da barındırmaktadır. Bu kültürel ögelerin dil ğretimi sürecinde aktarımı demek, birçok dilsel yapının, kalıbın, deyimın de öğrencilere aktarımının yapılması anlamına gelmektedir.

Kültürel unsurların aktarımı/paylaşımı konusunda üzerinde düşünülmesi gereken hususlardan biri de bu aktarımın/paylaşımın nasıl gerçekleştirileceğidir. Kramsch (1993, s.1), bir kültürün diğerleriyle temasının farklılık ve değişkenlik demek olduğunu, böyle bir durumun ise her zaman potansiyel bir çatışma kaynağı olabileceğini belirterek kültür aktarımı ve paylaşımının zor bir süreç olduğunu belirtmektedir. Burada önemli olan nokta, öğretmenin kültür aktarımı ve paylaşımında ğrencilerinin dil düzeylerini, ilgilerini, kültürel geçmişlerini ve kimliklerini, dersin konusunu göz önünde bulundurması, içerik ve kültürel unsurları harmanlayarak ğretimi gerçekleştirmesidir. Bununla birlikte, özellikle ikinci dil olarak Türkçe ğretiminde kültür aktarımı ve paylaşımıyla hedeflenenin; bireylerin Türkçeye yönelik farkındalıklarını ve motivasyonlarını arttırmak, Türkçenin kullanım bağlamalarını anlamalarını sağlamakla birlikte bu bireylerin topluma entegre olmalarını sağlamak olması gerekmektedir. Burada ‘entegre’ kavramıyla kastedilen, bireylerin kendi kültürel kimliklerini de koruyarak hedef kültürle ilişkiler geliştirmesi ve hedef kültürü de benimsemesidir. Bu noktada ortaya ‘kültürleşme’ kavramı çıkmaktadır. Özellikle göçmen, mülteci, sığınmacı gibi kavramlarla birlikte kullanılan kültürleşme; farklı kültürel geçmişlerden gelen bireyler ve gruplar arasındaki temasla birlikte ortaya çıkan tüm değişiklikleri kapsayan bir terimdir (Sam, 2006, s.11). Kltrleşmeyi, farklı kültürel geçmişe sahip insanlar arasındaki sürekli temastan kaynaklanan kültürel ve psikolojik bir değişim süreci olarak tanımlayan Berry (2006, s.27); kültürleşme modelinde asimilasyon, ayrılma, entegrasyon (bütünleşme) ve marjinallik olmak üzere dört kültürleşme stratejisi belirlemiştir (Berry, 2001, s.619). Bu

modele göre göçmen veya mülteci grupları ya da daha genel bir anlayışla bir ülkedeki yabancı bireyler, kendi kültürel kimliklerini korumak istemediklerinde; ancak diğer kültürle etkileşim kurmak istediklerinde asimilasyon stratejisi gündeme gelmektedir. Gruplar kendi kültürel kimliklerini korumak istediklerinde; ancak diğer kültürle herhangi bir etkileşime girmek istemedikleri zaman ayrılma stratejisi ortaya çıkmaktadır. Gruplar hem kendi kültürel kimliklerini koruyup hem de diğer kültürle etkileşime girmek istediklerinde entegrasyon stratejisi gündeme gelmektedir. Grupların hem kendi kültürel kimliklerini korumak hem de diğer kültürle etkileşime girmek istemedikleri durumda ise marjinalite stratejisi ortaya çıkmaktadır (Berry, 2001, s.619). İkinci dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde entegrasyon stratejisine uygun bir yaklaşımla kültür aktarımı ve paylaşımının yapılması önemli ve değerli görülmektedir. Bu noktada, tek taraflı bir kültür aktarımı yapmak yerine yeri geldiğinde öğrencilerin kültürlerine veya dünyadaki farklı kültürlerle de atıfta bulunmak; hem entegrasyon stratejisini destekleyecek, hem de öğrencilerin Türkçeye, kültüre ve bireylere karşı farkındalıkları ve olumlu tutumlarını arttıracaktır.

2.2.12. İkinci dil olarak Türkçe öğretiminde motivasyon

“İkinci dil edinimi/öğreniminin başarıya ulaşmasında etkili olan unsurlar nelerdir?” sorusu gündeme geldiğinde, şüphesiz verilecek cevaplardan biri motivasyondur. İkinci dil edinimi/öğrenimi alanında çalışan uzmanlar, başarıyı etkileyen en önemli unsurlardan birinin motivasyon olduğunu belirtmektedirler (Gass, 2000, s.42; Lightbown ve Spada, 2013, s.87 Saville-Troike, 2006, s.177; VanPatten ve Benati, 2015, s.44). Dörnyei ve Skehan (2003, s.589; 617), dil öğrenimindeki başarının en tutarlı yordayıcılarından birinin motivasyon olduğunu belirterek ikinci dil öğreniminde motivasyonun; öğrencinin kendi güdülerinden, öğretmenden, eğitim ortamı ve materyallerinden etkilenen çok yönlü bir doğası olduğunu ifade etmektedir. Ellis (2015, s.59), motivasyonun dil öğrenme hızını ve nihai başarıyı etkilediğini vurgulamakta ve ikinci dil öğreniminde motivasyonun;

- Öğrencinin ikinci dili öğrenmek istemesi veya istememesinin nedenlerini,
- Öğrencinin ikinci dili öğrenmek, öğrenme görevinde devamlılık sağlamak ve bu devamlılığın öğrenmesi üzerindeki etkisini görmek için gösterdiği çabayı,
- Öğrencinin ilerlemesini değerlendirmesinin sonraki öğrenme davranışı üzerindeki etkisini içerdiğini belirtmektedir.

Motivasyon, genel olarak insan davranışının yönü ve büyüklüğü ile ilgilenmektedir. Daha özel olarak; belirli bir eylemin seçimi, bu eylemdeki devamlılık ve eylem üzerinde harcanan çaba ile ilgilidir. Başka bir deyişle motivasyon, insanların bir eylemi yapmaya *neden* karar verdiklerinden, eylemi *ne kadar* sürdürmek istediklerinden ve eylemle *ne kadar* uğraşacaklarından sorumludur (Dörnyei ve Skehan, 2003, s.614). Motivasyon, öğrencilerde çalışma davranışını uyandıran, davranışta gösterilen çabanın sürdürülmesi ve kontrol edilmesini sağlayan bir güçtür ve bireyin hem kendisinden hem de çevresinden kaynaklanan koşulların tamamını içermektedir (Varışoğlu, 2018, s.58). Bu bağlamda ikinci dil olarak Türkçenin öğretimi sürecinde motivasyon unsurunun göz önünde bulundurulması; öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik istek duymalarına, Türkçe öğrenmek için çaba göstermelerine ve bu çabayı devam ettirmelerine neden olacağından oldukça önemli görülmektedir. Dörnyei (2001, s.29), dil sınıflarında motivasyonel bir öğretim uygulamasının bileşenlerini aşağıdaki şekilde açıklamıştır:

- Temel motivasyon koşullarının oluşturulması: Bu aşama, sınıf içinde öğretmenin öğrencileri motive edecek şekilde davranması, sınıfta olumlu ve destekleyici bir iklim oluşturması ve iş birliği halinde çalışan öğrenci grupları oluşturması anlamına gelmektedir. Bu aşamada öğretmenin coşkulu olması, öğrencileri ile ilgili yüksek başarı beklentisi içinde olması, öğrenciler ve öğrencilerin velileri ile iyi ilişkiler kurması öğrenci motivasyonunu olumlu yönde etkilemektedir. Öğretmen sınıfta olumlu ve destekleyici bir iklim oluşturmak için; hoşgörülü bir sınıf ortamı yaratmalı, öğrencilerinin hata yapmasını normal karşılayarak hata yapmaktan korkmamaları için onları teşvik etmeli, mizahı sınıfının temel bir unsuru haline getirmelidir. İş birliği halinde çalışan öğrenci grupları oluşturmak için öğretmen; birbirleriyle uyum içinde olumlu bağlılık çerçevesinde çalışacak öğrenci grupları oluşturmalı, yapıcı grup normları belirlemeli ve kurallara uygun davranmayan öğrenciler için stratejiler belirlemelidir.
- Başlangıç motivasyonunun oluşturulması: Bu aşamada öğretmen; öğrencilerin ikinci dil ile ilgili değerlerini ve tutumlarını geliştirmeli, öğrencilerin başarı beklentisini ve amaç yönelimlilik düzeylerini arttırmalı, öğretim materyallerini öğrenciler için uygun hale getirmeli, gerçekçi öğrenci inançları oluşturmalıdır.
- Motivasyonun devam ettirilmesi ve korunması: Öğretmen, başlangıçta oluşturduğu motivasyonu devam ettirmek ve korumak için; öğrenmeyi teşvik

edici ve eğlenceli hale getirmeli, görevleri motive edici bir şekilde sunmalı, öğrenciler için özel hedefler belirlemeli, öğrencilerin benlik saygısını korumalı ve öz güvenlerini arttırmalı, olumlu bir sosyal imaj sürdürmelerine izin vermeli, sınıfta öğrenci özerkliği yaratmalı, öğrencilerin kendi kendilerini motive etmelerini sağlayacak stratejileri ve öğrenciler arasında iş birliğini teşvik etmelidir.

- Olumlu öz değerlendirmenin teşvik edilmesi: Son aşamada, öğretmen öğrencilerine motivasyonel geri bildirim sağlayarak, öğrenci memnuniyetini arttırarak ve onlara motive edici not ve ödüller sunarak motivasyonu kalıcı hale getirmeye çalışmalıdır.

Görüldüğü üzere, sınıf içinde motivasyonel bir ortamın oluşturulmasında en büyük rol öğretmene düşmektedir. Öğretmenin kullandığı öğretim yöntem ve teknikleri, oluşturduğu sınıf iklimi, kullandığı materyaller ve etkinlikler gibi birçok değişken öğrencilerin motivasyonları üzerinde etkili bir güce sahip olmaktadır. Dil öğrenmede başarı veya başarısızlıkta önemli bir rol oynayan motivasyon (Gass, 2000, s.43); öğrenenlerin tutumları, deneyimleri ve bilişsel yeteneklerinden etkilenmektedir (Reppy ve Adames, 2000, s.83). Burada “deneyim” ile kastedilen olgu, öğrencilerin ikinci dil ile ilgili bütün yaşantılarını kapsamaktadır. Bu noktada; ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde sınıf içinde veya dışında öğrencilerin olumlu deneyimlerinin nicelik ve nitelik olarak iyi hâli oldukça önemlidir. Bu bağlamda; sınıf içi deneyimlerin oluşturulmasında ve motivasyonun arttırılması noktasında süreç içinde etkili bir şekilde kullanılabilecek öğretim teknolojileri ve materyalleri önemli bir rol oynamaktadır.

2.2.13. İkinci dil olarak Türkçe öğretiminde yeni nesil öğrenme ortamı olarak teknoloji

Dil öğretimi sürecinin en önemli konularından biri, süreçte kullanılan öğretim materyallerinin niceliği ve niteliğidir. Öğretim programları, öğretim materyalleri yoluyla zenginleştirilmekte ve öğrencinin dikkati öğrenme sürecine materyaller aracılığıyla çekilmektedir. Zaman içinde teknolojinin gelişimi, her alanda olduğu gibi öğretimde de etkisini göstermeye başlamış ve teknolojinin eğitim ortamlarına girişi daha çok materyaller üzerinden meydana gelmiştir. Başka bir deyişle; teknoloji, eğitimde kendini

öğretim sürecinde kullanılan materyaller aracılığıyla göstermiş ve bu anlamda yeni nesil dil öğrenme ortamları oluşturmuştur.

Teknolojinin ikinci dil ortamına entegre edilmesi ve bu ortamlarda öğretim teknoloji ve materyallerinden yararlanılması, öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını arttırması bakımından da değerli görülmektedir. Başal (2019, s.192), özellikle çocuklara dil öğretiminde doğru ve etkili bir teknoloji kullanımının motive edici bir özellik taşıyacağını vurgulamaktadır. Öğretim sürecini kolaylaştıran teknoloji ve teknolojik materyaller bir yandan öğretmenlere yardımcı olurken, diğer yandan da teknolojiye değişimi takip ederek bu değişime ayak uydurma ve bunları kendi öğrenme süreçlerini düzenlerken kullanma becerileri öğrencilere kazandırılması gereken beceriler haline gelmiştir (Karakoç Öztürk, 2016, s.325). Bununla birlikte; eğitimde teknolojinin kullanımı eğitim paradigmalarındaki değişimin de bir sonucudur. Wang (2005, s.40), davranışçı yaklaşımdan yapılandırmacılığa geçişle birlikte teknolojinin eğitim ortamlarına entegre edilmesinin yapılandırmacılığın bir gereği ve tamamlayıcısı olduğunu belirtmektedir. Eğitimde teknoloji entegrasyonu, öğrenme hedeflerine etkili bir şekilde ulaşmak amacıyla eğitim-öğretim sürecinde teknoloji kaynaklarından yararlanmak anlamına gelmektedir (Günüç, 2017, s.16). Özellikle dil öğretiminde teknolojinin kullanımı öğretmenler tarafından dikkat edilmesi gereken bir husustur; çünkü teknoloji, dilin kullanımını kaçınılmaz olarak etkilemektedir (Chun, Kerr ve Smith, 2016, s.65). Uygun bir şekilde kullanıldığında teknoloji, dil eğitiminin hem içeriğini hem de süreçlerini yeniden şekillendirmeye yardımcı olacak araçlar sağlamaktadır (Warschauer ve Meskill, 2000, s.308). Bu yüzden Başal (2019, s.178; 193), özellikle ikinci dil eğitiminde teknoloji kullanımına diğer pek çok alandan daha fazla gereksinim duyulduğunu vurgulamakta ve özellikle çocuklar söz konusu olduğunda teknolojinin dil öğretiminde sunduğu sınırsız olanaklardan yararlanmak gerektiğini belirlemektedir. Dil öğrenme ve okuryazarlık edinme ortamını ve bu ortamların dinamiklerini değiştiren teknoloji (Young, 2003, s.447), dilin iletişim ve anlama yönelik kullanımı için birçok fırsat yaratmaktadır (Chun, Kerr ve Smith, 2016, s.70). Teknolojik ortamlarda meydana gelen ve teknolojik materyallerle desteklenen bu iletişim ve anlam kurma süreci, aynı zamanda çok yönlü okuryazarlığı geliştirmesi bağlamında da değerlidir.

Dil öğretiminde teknoloji; dil, içerik ve kültürün kapsamlı bir şekilde bütünleşmesini sağlar ve öğrencilere hem işbirlikçi hem de özerk öğrenme için benzeri görülmemiş fırsatlar sunar (Warschauer ve Meskill, 2000, s.308). Aynı zamanda; diller,

kültürler ve dünyanın temsil edilmesi, ifade edilmesi ve anlaşılması için yeni yollar sunar (Chun, Kerr ve Smith, 2016, s.76). Tüm bunlarla birlikte; dil öğretiminde teknolojiyi başarılı bir şekilde kullanmanın anahtarı, teknolojiyi kullanarak etkili eğitim faaliyetleri planlama, tasarlama ve uygulamadır (Warschauer ve Meskill, 2000, s.308). Başka bir deyişle, teknoloji sihirli bir değnek değildir ve tek başına bütün sorunları çözme yeterliğine sahip değildir. Burada önemli olan, öğretmenin teknolojinin sadece öğrenmeyi desteklemek için bir araç olduğunu hatırlaması ve öğrencilerin öğrenme başarısını arttırmak için teknolojiyi uygun ve yaratıcı bir şekilde kullanmasıdır (Wang, 2005, s.42). Sınıf içinde hangi teknolojinin nasıl kullanılacağı, öğretmenin genel hedeflerine, pedagojik yaklaşımına, mevcut kaynaklarına, öğrencilerin yeteneklerine ve ilgi alanlarına bağlıdır (Chun, Kerr ve Smith, 2016, s.74; s.77).

Teknolojinin eğitim sürecine girmesiyle birlikte eğitim ve öğretim teknolojileri kavramları gündeme gelmiştir. Eğitim teknolojisi, eğitimin amaçları olan kazanımlara ulaşılması için gerekli yol ve yöntemlerle ilgilenen bir disiplin (Biçer, 2019, s.217); öğretim teknolojisi ise öğretim sürecine teknolojinin entegre edilmesi ve süreçte ortaya çıkan sorunların çözülmesi için eğitim teknolojilerinin kullanılması anlamına gelmektedir. Reiser (2001, s.53), öğretim teknolojisi alanının; öğrenme sorunlarının analizini ve öğrenmeyi geliştirmeyi amaçlayan öğretim ve öğretim dışı süreçlerin ve kaynakların tasarımı, geliştirilmesi, uygulanması, değerlendirilmesi ve yönetimini kapsadığını belirtmektedir. Öğretim materyallerinin geliştirilmesi de öğretim teknolojilerinin kullanılmasıyla mümkün olmaktadır. Öğretim teknolojileri alanındaki gelişmeler artmaya devam ettikçe, öğretim materyalleri ve bu materyallerin kullanım şekilleri de değişmektedir. Reiser (2001, s.55-61), öğretim materyallerinin gelişim tarihini şöyle açıklamaktadır:

- 20. yüzyıldan önce üç temel eğitim aracı; öğretmen, kara tahta ve ders kitabıydı.
- 20. yüzyılın başlarında; görsel öğretim hareketinin hız kazanmasıyla filmler ve diğer görsel materyaller; görsel-işitsel öğretim hareketinin hız kazanmasıyla ise; radyo, ses kayıtları, sesli filmler gibi materyaller öğretim aracı olarak kullanılmaya başlandı. Tepegöz, slayt projektörleri, simülatörler gibi materyaller; İkinci Dünya Savaşı sırasında askeriye ve endüstri alanlarında kullanılmaya başlandı. İkinci Dünya Savaşından sonra, özellikle görsel-işitsel materyallerin öğretimde kullanılmaları ile ilgili araştırmalar yapılmaya başlandı. 1950'li yıllarda görsel-işitsel hareketi en çok etkileyen öğretim aracı olan

televizyon, öğretim materyali olarak ilgi görmeye başladı ve televizyondaki eğitsel yayınlar hız kazandı. Ancak 1960'lı yılların ortalarında bu ilgi kayboldu.

- Bilgisayarların ortaya çıkmasıyla birlikte, 1960'lı yıllarda bilgisayar destekli öğretimin erken görünümüleri ortaya çıkmaya başladı. Buna rağmen, 1980'li yıllara kadar bilgisayara, bir öğretim aracı olarak ilgi gösterilmedi. 1980'li yıllarda mikrobilgisayarlar; küçük, ucuz ve kullanışlı oldukları için öğretim aracı olarak tercih edilmeye başlandı.
- 1990'lı yıllarda, internet tabanlı teknolojiler öğretim aracı olarak gündeme geldi.

Günümüzde sınıflarda, Reiser (2001) tarafından sıralanan tüm öğretim materyallerinin geniş yelpazeli bir görünümü bulunmaktadır. Öğretim materyallerinin, öğretim sürecinde öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimin niteliğini arttıran önemli bir rolü bulunmaktadır (Karakoç Öztürk, 2016, s.330). İkinci dil olarak Türkçenin öğretiminde de teknolojinin olanaklarından, öğretim teknolojilerinden ve materyallerinden yararlanmak büyük önem taşımaktadır. Şengül (2018, s.335-344), bu alanda kullanılan teknolojik ürün ve materyalleri; görsel araç ve materyaller, işitsel araç ve materyaller ve çok duyulu/etkinleştirilmiş araç ve materyaller olarak sıralamaktadır. Göçmenler (2015, s.227) ise; gerçek nesneler, basılı materyaller, gösterim araçları, yansıtma sistemleri, işitsel ortamlar, hareketli görüntüler, bilgisayara dayalı teknolojiler, sanal dünyalar, telekonferans sistemleri, bilgisayar ağları gibi öğretim teknolojilerinin ikinci dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde kullanılabileceğini belirtmektedir. Bu süreçte; kullanılan araç ve materyallerin Türk dilinin özelliklerini ve yapısını doğru şekilde yansıtan, Türk kültürünün aktarımını uygun bir şekilde gerçekleştiren türde araç ve materyaller olmalarına dikkat edilmelidir (Topçuoğlu, 2013, s.384). İkinci dil olarak Türkçe öğretimine; öğrencilerin düzeylerine ve öğretim amaçlarına uygun, iyi bir dille hazırlanmış, öğretmenin yeterlikleri dâhilinde, öğrencilerin ilgi, gereksinim ve beklentilerine cevap verici nitelikte teknoloji ve materyalleri dâhil etmek dil öğretiminin başarıya ulaşması için kaçınılmaz bir gerekliliktir. Teknolojinin dil öğretimi alanına sunduğu çok fazla fırsat ve olanak mevcuttur. Bu olanaklardan bir tanesi de dijital oyunların öğrenenlere sunduğu öğrenme ortamlarıdır.

2.3. Dijital Oyunlar ve Eğitim

Teknolojinin eğitimsel önem teşkil eden ve eğitimde oyunlaştırma yöntemlerine ilham olan boyutlarından biri de dijital oyunlardır (Özer, 2017, s.6). Erikson (1976/2017,

s.1133) oyunu gerçekliğe uyum sağlama, gerçek dünyadaki rolleri deneme ve öğrenmeye hazırlık; Piaget (1951, s.5;121), bireyin dış dünyayı özümlemesi ve bunlara uyum sağlamasını kolaylaştıran bir araç; Montessori, çocuğun işi (Elkind 1983, s.5); Vygotsky (1966/2016, s.18) ise gelişimin kaynağı olarak tanımlamıştır. Hostler (1965'ten akt: Cengiz, 1997, s.54) oyunu, “dünyanın bilgisinin çocuklara aktığı kanal” olarak tanımlayarak aslında çocukların dünyayı öğrenme ve anlama sürecinde oyunun önemine dikkat çekmiştir. Oyun konusundaki görüşleri oldukça önemli olan kültür tarihçisi Huizinga (2018, s.33) ise oyunu; “olağan hayatın dışında yer aldığı hissedilen, özgür ve ‘kurmaca’ ama yine de oyuncuyu tamamen içine çekme yeteneğine sahip bir eylem” olarak tanımlamaktadır. Ona göre kültürle iç içe geçmiş bir yapıda olan oyun, kültürün temelidir (Huizinga, 2018, s.23).

Günümüzde teknolojinin hızlı gelişimi ve dijital ortamların hayatımıza girmesiyle oyunlar da daha çok dijital ortamlarda oynanmaya başlanmıştır. Dijital ortamlarda oynanan bu oyunlara dijital oyun adı verilmektedir. Dijital oyunların yeni medyanın özelliklerini oyun oynama sürecine dâhil etmesi, dijital oyunları geleneksel oyunlardan ayırmaktadır (Binark ve Bayraktutan-Sütcü, 2008, s.45). Johnson (2011, s.17) dijital oyunları; bilgisayarlarda, video oyun konsollarında ve mobil cihazlarda çevrimiçi ya da çevrimdışı oynanan elektronik oyunlar olarak tanımlamaktadır. Bilgisayar teknolojisinin gelişmesiyle birlikte günümüz eğlence sektörünün en büyük pazarı haline gelen dijital oyunların ilk örnekleri 1960’lı yıllarda ortaya çıkmış, bu oyunlar 1970’li yıllardan itibaren ticari anlamda değer kazanıp yaygınlaşmıştır (Şahin, 2017, s.178). Bu yaygınlaşmayla birlikte birçok dijital oyun sınıflaması ortaya çıkmıştır. Gelibolu (2013, s.73) dijital oyun türlerini aksiyon, macera, aksiyon-macera, rol oynama, benzetişim, strateji, tahta/kart, yapboz/zekâ oyunları olarak belirtmiştir. Şahin (2017, s.179-180) ise dijital oyunların 12 farklı türde olabileceğini belirterek bu türleri; macera, aksiyon, dövüş, bilmece, zekâ, simülasyon, yarış, rol yapma, strateji, ritim oyunları, mantıksal ve devasa çok oyunculu oyunlar olarak sıralamıştır. Çocukların oldukça hoşuna giden bu tür dijital oyunların bir eğitim aracı olarak geleneksel öğrenme araçlarıyla birlikte kullanılması fikri son zamanlarda oldukça yaygın bir araştırma konusu olmuştur (Annetta, 2008; Becker, 2007; Bozkurt, 2014; Gee, 2003; Hwang ve Wu, 2012; Kiili, 2005; Papastergiou, 2009; Van Eck ve Dempsey, 2002). Prensky (2001, s.119) dijital oyunların altı yapısal özelliğini; kurallar, amaç ve hedefler, çıktı ve geribildirimler, rekabet, etkileşim ve hikâye olarak sıralamaktadır. Bu yapıların; oyunların eğlenceli olmasını, katılımı sağlamasını,

motivasyonu arttırmasını, sosyal etkileşimi sağlamasını, geri dönüt vermesini, oyuncuya kazanma hissi sağlamasını, merak ve gizem unsurları barındırmasını, rekabet, zorluk ve meydan okuma gibi duygular yaşatmasını, problem çözme becerisinin işe koşulmasını sağladığını belirten Prensky (2001, s.106), eğitim öğretim ortamlarında bu özelliklerin etkili öğrenmeyi sağlamak amacıyla işe koşulabileceğini ifade etmiştir.

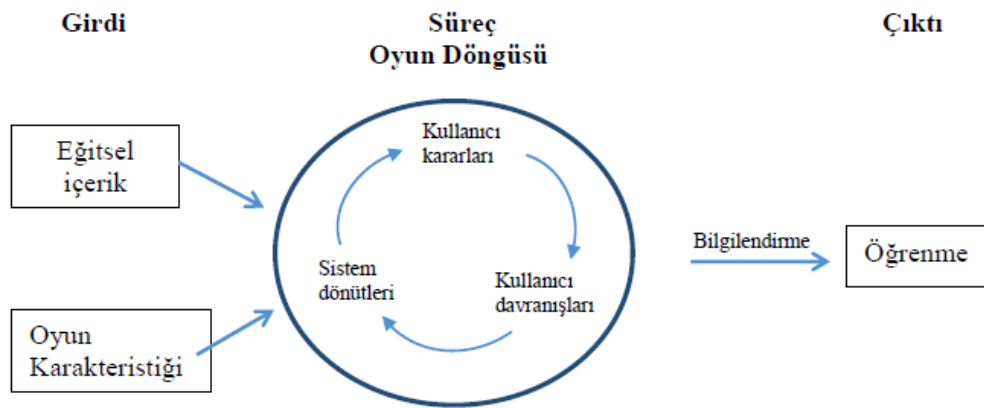
2.3.1. Dijital oyunların öğrenme sürecinde kullanımı

Günümüzde birçok dijital oyun pedagojik olarak eğitimsel konuları da içerecek şekilde tasarlanmaktadır (Ocak, 2013, s.56). Eğlence unsuruyla birlikte belirli öğrenme çıktılarına yönelik olarak hazırlanan ve eğitsel dijital oyun olarak adlandırılan bu oyunlar, öğrenme hedeflerinin gerçekleştirilmesini amaçlar (Çetin, 2013, s.2). Eğitsel dijital oyunların eğitim, uygulama ve düşünmeyi birleştiren ve öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleyen yapısı, öğrenme deneyimini daha motive edici ve çekici hale getirmekte, bu durum da dijital oyunların öğretim ortamlarında kullanımının önünü açmaktadır (Rieber, Smith ve Noah, 1998, s.35). Bilgisayar oyunları ile eğitimi bir araya getiren, içine eğitsel içerikler entegre edilen eğitsel dijital oyunlar, öğretme-öğrenme sürecinde doğrudan ders materyali ya da dersi destekleyici ek materyal olarak kullanılan yazılımlardır (Çatak, 2011, s.387). Aksoy (2014, s.4), eğitsel dijital oyunları; teknolojik araçlar yoluyla öğrenenin bilişsel ve duyuşsal gelişimini eğitsel hedefler çerçevesinde sağlamak amacıyla üretilmiş oyunlar olarak tanımlamıştır. Eğitsel dijital oyunların kullanıldığı öğrenme ortamlarında öğrenciler; hipotez üretmeyi, denemeyi ve yaptıkları eylemlerin sonuçlarını keşfetmeyi öğrenirler (Bozkurt, 2014, s.3). Bilgisayar oyunlarının eğlendirici ve motive edici özelliklerini barındıran eğitsel dijital oyunlar, eğitsel amaçlar çerçevesinde diğer öğretim yöntemlerinin alternatifi, tamamlayıcısı ve zenginleştiricisi olarak kullanılabilirler (Çankaya ve Karamete, 2008, s.117). Oyunların motive edici gücü ile öğrenme etkinliklerinin bir araya getirilmesine vurgu yapan oyun tabanlı öğrenme (Meşe ve Dursun, 2017, s.373), öğrenme-öğretim sürecinin oyunla sürdürüldüğü ve bu yolla öğrencilerin gelişimlerinin sağlandığı bir yaklaşımdır.

Prensky (2001) eğitsel dijital oyunların eğitim-öğretim sürecinde kullanılmasıyla ortaya çıkan yaklaşımı “Dijital Oyun Tabanlı Öğrenme” olarak adlandırmış ve dijital oyun ile eğitim birlikteliğinin sağlandığı bu tür ortamların geleneksel ortamlara göre öğrenenler için daha eğlenceli, ilgi çekici ve etkili olduğunu belirtmiştir. Çatak (2011, s.391), dijital oyun tabanlı öğrenmeyi; öğrencilerin gönüllü bir şekilde katıldıkları, farklı

oyun türleri ile öğretme-öğrenme yöntemlerini birleştiren ve bu sayede öğrenciye geniş bir yelpaze sunabilen, öğrenciye gizil öğrenme sunan bir öğretim modeli olarak tanımlamaktadır. Erhel ve Jamet (2013, s.156) ise dijital oyun tabanlı öğrenmeyi, öğrencilerin bilgi edinmelerini teşvik etmek için onlara eğitim hedeflerinin belirlendiği rekabetçi bir faaliyet olarak tanımlamakta ve kullanılan dijital oyunların bilişsel ve duyuşsal becerilerin gelişimini teşvik etmek için tasarlanabileceği gibi öğrencilerin sanal bir ortamda fiziksel becerilerini uygulamalarına olanak tanıyan simülasyon biçiminde de tasarlanabileceğini belirtmektedirler. Dijital oyun tabanlı öğrenme, öğrenme içeriklerinin öğrenenlere iletilmesi için dijital oyunları araç olarak kullanan bir yaklaşımdır ve öğreneni cezbetmek için dijital oyunların motive edici gücünün öğrenme ortamlarına aktarılması esasına dayanır.

Prensky (2001, s.96), dijital oyun tabanlı öğrenmenin öğrencilerin gönüllü ve etkin bir şekilde eğitim-öğretim sürecine katılımlarını ve gizil öğrenmelerini sağladığını ifade etmektedir. Sharp (2012, s.42), gizil öğrenmeyi; öğretmenin oyun gibi geleneksel olmayan araçlarla öğretimsel hedeflere ulaşması, bu süreçte öğrencilerin yalnızca oyun oynadıklarını sanırken aslında eş zamanlı olarak öğrenmelerinin de sağlanması olarak tanımlamaktadır. Gizil öğrenmenin sağlandığı ortamlarda bireyler oyun oynarken bilgileri farkında olmadan öğrenirler ve bu süreçte öğrendikleri bilgileri başka durumlarda da kullanırlar. Garris, Ahler ve Driskel (2002, s.445) oyun yoluyla öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini ortaya koydukları öğretim modeliyle açıklamışlardır.



Şekil 2.3. Girdi-süreç-çıktı oyun modeli (Garris, Ahler ve Driskel, 2002, s.445)

Şekil 2.3'te verilen bu model, oyun aracılığıyla öğrenmeyi bir oyun döngüsüyle açıklamaktadır. Oyuna başlayan öğrenci oyun döngüsünü başlatmış ve oyun döngüsüne

girmiş olur. Oyun döngüsünün iki ana bileşeni eğitsel içerik ve oyun karakteristiğidir. Oyuncu döngüye girdiğinde oyunun yapısını keşfeder ve öğretimsel içerikle karşılaşır, kararlar alır, davranışlar sergiler ve sistem ona dönütler verir. Oyuncu oyunu tamamlandığında eğitsel içeriği almış ve öğretimi gerçekleştirmiş olur (Garris, Ahlers ve Driskell, 2002, s.445).

Dijital oyunların eğitim-öğretim alanına sunduğu olanaklar ve barındırdığı potansiyeller çok fazla olsa da, bu oyunlara getirilen birtakım eleştiriler de bulunmaktadır. Bu eleştirilerin başında dijital oyunların çocukların bilişsel, fiziksel ve psikososyal gelişimlerini olumsuz etkilemesi, çocuklarda bağımlılık yapması, zamanı etkili kullanmanın önüne geçmesi ve bireylerin ve ailelerin ruh sağlığını bozması gelmektedir (Anderson, Gentile ve Buckley, 2007, s.141; Binark ve Bayraktutan-Sütcü, 2008, 191; Torun, Akçay ve Çoklar, 2015, s.29). Bununla birlikte, oyunlar aracılığıyla sunulan sanal dünyanın gerçeği yansıtmaması, çocuğu gerçeklerden izole bir yaşama doğru çekmesi, farkındalığını ve yaratıcılığını olumsuz yönde etkilemesi de dijital oyunlara getirilen eleştiriler arasında yer almaktadır (Akbulut, 2013, s.54). Tüm bunlarla birlikte oyunun kullanım amacı, içeriği, oyuncudan beklenenler, çocukların gelişim özelliklerine uygunluğu, oyunda harcanan zaman, oyun tasarlanırken göz önünde bulundurulan kuramlar gibi değişkenler oyunların öğrenciler üzerindeki etkilerinin olumlu ya da olumsuz olmasında ve çocuklar için bir tehdit ya da fırsata dönüşmesinde yordayıcı olabilmektedir.

2.3.2. Eğitsel dijital oyunların temel aldığı kuramlar

Eğitsel dijital oyunlar geliştirilirken birtakım kuramlar temele alınmaktadır. Öğrenme ortamlarında eğitsel dijital oyunlar söz konusu olduğunda, öğrenme kuramlarının temel argümanlarının yanı sıra motivasyon kuramlarının da ön plana çıktığı görülmektedir. Bu bölümde öncelikle öğrenme kuramlarına değinilmiş, daha sonra motivasyon kuramları ele alınmıştır.

2.3.2.1. Eğitsel dijital oyunların temel aldığı öğrenme kuramları

Eğitsel dijital oyunlar; davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı kuram olmak üzere üç öğrenme kuramını temel almaktadırlar. Bunlar aşağıda açıklanmaktadır:

- Davranışçı kuram: Eğitsel dijital oyun ortamlarında bireyin belirli bazı davranışları sergilemesini sağlamak için gerekli kurgular planlanır (Meşe ve Dursun, 2017, s.380). Oyuncuyu belirli davranışları sergilemesi için yönlendiren dijital oyunlar, bu yönüyle davranışçı kuram ilkeleriyle paralellik göstermektedir. Davranışçı öğrenme kuramları da öğrenmeyi bir davranış değiştirme süreci olarak kabul eder ve öğrencilerin, davranışlarını kendileri için belirlenen hedeflere ve davranışlarının sonuçlarına göre ayarladıklarını savunur (Barut, 2012, s.42). Programlı öğretim, öğretim makineleri ve bilgisayar destekli öğretim gibi birçok öğretim stratejisinin temelinde davranışçı kuramın belirlediği ilkelere rastlamak mümkündür (Ertmer ve Newby, 2013, s.49). Davranışçı kuramda olduğu gibi eğitsel dijital oyunlarda da ödül, pekiştireç, ceza gibi kavramlar önemli bir yer tutmaktadır. Klasik ve edimsel koşullanma ilkelerini bünyesinde barındıran oyunlarda oyunculara verilen ödül ve pekiştireçlerin onlarda haz duygusu yaratacağı ve oyuncunun oyunda istenen davranışı daha sık tekrar edeceği varsayılır (Meşe ve Dursun, 2017, s. 381). Eğitsel dijital oyunlarda ceza ise, bireyi akışta tutmak ve heyecanlandırmak için önemli bir unsur olsa da dijital oyunlarda bireylerin cezalandırılması yerine davranışlarının biçimlendirilmesi gerektiği belirtilmektedir (Meşe ve Dursun, 2017, s. 382).
- Bilişsel kuram: Bilişsel yaklaşım davranışsal tepkilerle değil; öğrenenlerin ne bildiği, bu bilgileri nasıl edindiği ve zihinde gerçekleşen bilişsel süreçler ile ilgilenir (Jonassen, 1991, s.6). Öğrenmede bellek ve bilişe önemli bir rol biçen bilişsel yaklaşımçılar; sosyal, amaçlı, anlamlı öğrenme, bireysel farklılıklar ve motivasyon gibi öğrenme ilkelerini gündeme getirmişlerdir (Çağlar ve Erdem, 2017, s.513). Eğitsel dijital oyunun tasarımında ve öğrenme sürecinde kullanılmasında bilişsel yaklaşımın bazı ilkelerinden yararlanılmaktadır. Literatür incelendiğinde, oyunların hem tasarım hem de öğrenme sürecinde kullanımı aşamalarında anlamlı öğrenme (Fan, Xiao ve Su, 2015), sosyal bağlılık (Wong ve Hsu, 2014) ve sosyal bilişsel öğrenme (Schmitz vd., 2015) gibi bilişsel öğrenme kuramlarıyla bağdaştırılarak ele alındığı görülmektedir. Sosyal bilişsel yaklaşım; odağını gözlem, model alma ve dolaylı yaşantılar gibi kavramların oluşturduğu, bireylerin, diğer bireylerin hareketlerini ve bunların sonuçlarını gözlemleyerek öğrendiğini savunan bir öğrenme kuramıdır (Altun

ve Çolak, 2014, s.31). Öğrenmenin sadece birinci elden yaşayarak gerçekleşeceği görüşüne karşı çıkan sosyal bilişsel öğrenme kuramına göre öğrenme, bireyin diğer bireyleri bir davranışı gerçekleştirirken gözlemlemesi ya da gerçekleştirilen davranışın sonuçlarını görmesi sonucunda da gerçekleşebilir (Gültekin, 2012, s.106). Model olma ve gözlem yoluyla öğrenme kavramlarıyla açıklanan bu durum bireyin dolaylı öğrenme yoluyla da bazı davranışları oyundaki avatarından veya diğer karakterlerden öğrenebileceğini göstermektedir. Ayrıca sosyal bilişsel öğrenme kuramında önemli kavramlardan biri olan öz düzenleme de (Senemoğlu, 2012, s.229), dijital eğitsel oyunların tasarımının öğrenme sürecine olan etkilerini açıklamaktadır. Nitekim oyunlarda bireyler kendi davranışlarını gözlemlemekte, bu davranışları kendisinin ve oyunun ölçütleriyle karşılaştırarak bir yargıya ulaşmakta ve gerekiyorsa davranışlarını ölçütlere uygun hale getirmektedir. Senemoğlu'na (2012, s.229) göre öz düzenleme bireyin kendi davranışlarını etkilemesi, yönlendirmesi ve kontrol etmesidir. Dijital oyunların kullanıldığı öğrenme ortamlarında öğrenenler oyunlarda başarılı olmak ve aynı zamanda öğrenme hedeflerine ulaşmak için kendi davranışlarını etkilemekte, yönlendirmekte ve kontrol etmektedir.

- Yapılandırmacı kuram: Yapılandırmacı kuram, bilginin birey tarafından aktif bir şekilde önceki bilgilerle bütünleştirilerek yapılandırıldığını, bu süreçte iş birliği ve akran etkileşiminin oldukça önemli olduğunu, edinilen bilgilerin başka ortam ve konulara transfer edilebileceğini savunan bir öğrenme kuramıdır. Dışsal bir gerçekliğin varlığını inkâr etmeyen yapılandırmacılığa göre her birey dışsal dünyanın algısal deneyimlerini yorumlayarak kendi gerçekliğini inşa etmektedir (Jonassen, 1991, s.10). Yapılandırmacılığın benimsendiği bir eğitim ortamı bireye bilgiyi yapılandırması, oluşturması, geliştirmesi, yorumlaması konularında yardımcı olmaktadır. Bu ortamlarda öğrenenlerin daha fazla sorumluluk almalarına ve daha aktif olmalarına olanak sağlayan iş birliğine dayalı öğrenme, aktif öğrenme, probleme dayalı öğrenme gibi öğrenme yaklaşımlarından yararlanır (Akınoğlu, 2012, s.431). Öğrenenlerin, çevre ve akranlarıyla etkileşerek öğrendikleri yapılandırmacı öğrenme ortamları; bir deneme yanılma sürecini ve öğrencilerin bilgilerinin güncellenmesi için geçmiş ve şimdiki deneyimlerini yorumlama becerisini içerir (Felicia, 2009, s.10).

Literatür incelendiğinde oyunların hem tasarım hem de öğrenme sürecinde kullanımı aşamalarında sosyal yapılandırmacı kuram (Su ve Cheng, 2015), Kolb'un deneyimsel öğrenme modeli (Facer vd., 2004), durumlu öğrenme (Huizinga vd., 2009), etkin öğrenme (Sir, 2013), oyun tabanlı öğrenme (Schwabe ve Göth, 2005) gibi yapılandırmacı öğrenme kuramlarından faydalandığı görülmektedir. Eğitsel dijital oyunların kullanıldığı öğrenme ortamlarında öne çıkan etkin öğrenme sürecinde; öğrenciler süreç içinde etkinlerdir, elde ettikleri bilgiyi sınıf içinde paylaşırlar ve tartışırlar, arkadaşlarıyla grup çalışmaları yaparlar ve kendi bilgilerini yapılandırır (Kılıç, 2015, s.30). Etkin öğrenmenin tüm amaçlarını gerçekleştirmek için uygun bir araç olan eğitsel dijital oyunlar; öğrencilerin bilimsel düşünme, problem çözme, iletişim becerilerinin yanında sosyal becerilerine de katkıda bulunmaktadır (Sir, 2013, s.40). Eğitsel dijital oyunlarda oyuncular aynı zamanda öğrenenlerdir. Başka bir deyişle, öğrenenler oyun oynayarak, oyunun içinde bizzat etkin olarak ve yaparak yaşayarak öğrenmektedirler. Sosyal yapılandırmacı kuram, Vygotsky tarafından geliştirilen fikirler üzerinde temellendirilmiş bir kuramdır. Bu kuram, bireyin bilgiyi çevresiyle etkileşime girerek yapılandırıldığını vurgulayarak öğretim sürecinde öğrencinin etkileşime girdiği çevreye kilit bir rol biçer (Akınoğlu, 2012, s.433). Bu kuramda yakınsal gelişim alanı ve bilişsel destek (scaffolding) kavramları önemli bir yer tutmaktadır. Çocuğun gerçek gelişim düzeyi ve potansiyel gelişim düzeyi olmak üzere iki gelişim düzeyi olduğunu söyleyen Vygotsky, gerçek gelişim düzeyinin çocuğun tek başına ve yardım almadan problem çözmesiyle belirlenen, potansiyel gelişim düzeyinin ise çocuğun bir başkasının yardımı ile problem çözmesiyle belirlenen gelişim düzeyi olduğunu belirtmektedir. Bu iki gelişim düzeyi arasındaki fark yakınsal gelişim alanı olarak adlandırılmaktadır (Akyol, 2011, s.24). Yakınsal gelişim alanı temele alınarak oluşturulmuş yapıları ifade eden bilişsel destek terimi, öğrenenlere öğrenme görevlerini tamamlaması için verilen; ancak öğrenen belirli bir düzeye geldikçe yavaş yavaş azaltılan destek anlamına gelmektedir. Yani öğrenen bağımsız öğrenmesini arttırdıkça ona verilen yardım, bilişsel destek azaltılmaktadır. Böylece öğrenen çevresindekilerin yardımıyla potansiyel gelişim düzeyine ulaşmaya çalışır. Eğitsel dijital oyunlarda da sosyal yapılandırmacı kuramın izleri görülmektedir. Sir (2013, s.36) bu tür oyunlarda

başarılması gereken görevlerin bireysel problem çözmeyle desteklediğini, öğreneni; öğretene-öğrenen, öğrenen-öğrenen arasında iş birliğine yönelttiğini belirtmektedir. Bu tür oyun ortamlarında gerçek gelişim düzeyinde öğrenciler bireysel olarak oyunu oynar ve kendilerinden istenenleri yerine getirirler. Potansiyel gelişim düzeyine ulaşmak için ise akranlarıyla ya da öğretmenleriyle çalışabilecekleri gibi sistem yani oyun tarafından onlara sağlanan ipuçları, geri dönüt ve yardımları kullanabilirler. Görüldüğü gibi aslında eğitsel dijital oyunlar öğrenenlerin hem gerçek gelişim düzeylerinde çalışmalarına hem de potansiyel gelişim düzeylerine ulaşmalarına verdikleri bilişsel destek ile katkı sağlamaktadır. Sosyal yapılandırmacı kuramın özellikleri oyunlarda sık sık karşımıza çıkmaktadır. İlk seviyeleri diğer seviyelerine göre kolay tasarlanan dijital oyunlar sayesinde oyuncular oyunun mekaniğini aşamalı olarak tanımakta ve yetkin hâle gelmekte, başarılı olmak için yeni beceriler öğrenmektedirler. Eğitsel dijital oyunların bu özellikleri öğrencinin motivasyonunu en üst düzeyde tutmakta ve öğrenme en üst seviyede gerçekleşmektedir (Felicia, 2009, s.10). Yapılandırmacı kuram şemsiyesi altında değerlendirilen ve eğitsel dijital oyunların tasarımında temele alınan bir başka kuram ise Kolb'un deneyimsel öğrenme modelidir. Deneyimsel öğrenme modeline göre; öğrenciler önceki deneyimlerinden elde ettikleri bilgi ve geribildirimlere dayanarak kendi içsel haritalarını ve öğrenmelerini güncelleyebilmekte, aktif ve somut yaşantılar, yansıtıcı gözlemler, soyut kavramsallaştırmalar yoluyla deneyimlerini anlamlandırmaktadırlar (Felicia, 2009, s.10). Felicia (2009, s.11), eğitsel dijital oyunların Kolb'un öğrenme döngüsündeki tüm bileşenleri kapsadığını belirterek oyunlarda oyuncuların başarısızlıklarla karşılaştıklarını, başarısızlığın nedenini yansıttıklarını ve tanımladıklarını, başarısızlığın nedenleri üzerine hipotezler hazırladıklarını, problemin üstesinden gelmelerine yardımcı olabilecek eylemleri planladıklarını, hipotezlerini test ettiklerini ve değerlendirdiklerini belirtmektedir. Yani eğitsel dijital oyunlarda bireyler hissederek, yaparak, izleyerek ve düşünerek oynamakta ve yansıtarak öğrenmektedir.

Sonuç olarak eğitsel dijital oyunların öğrenme kuramlarından davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı kuramları temel aldığı söylemek mümkündür. Aslında bu oyunlar tüm yaklaşımları bir ölçüde bünyelerinde barındırmaktadırlar. Bununla birlikte, ilk zamanlarda geliştirilen eğitsel dijital oyunlar davranışçı ve bilişsel kuramlara vurgu

yaparken, son zamanlarda geliştirilen dijital oyunlar, karmaşıklıkları, açık uçlu ve işbirlikçi nitelikleri nedeniyle yapılandırmacı kuramların özelliklerini taşımaktadır.

2.3.2.2. Eğitsel dijital oyunların temel aldığı motivasyon kuram ve modelleri

Motivasyon kuram ve modelleri, bir oyunu oynayanların bu oyunlarla nasıl etkileşimde bulunduklarını incelemek için hem eğitimciler hem de oyun tasarımcılarına bir çerçeve sunmaktadırlar. Dijital oyunların öğrenme ortamlarında kullanımında genellikle öz belirleme kuramı, Malone'un motivasyon modeli, Fogg davranış modeli, akış kuramı, ARCS-V modeli, üç katmanlı motivasyon modeli, beklenti değer kuramı, hedef belirleme kuramı gibi motivasyon kuramlarından faydalanılmaktadır. Bu kuramlar aşağıda kısaca açıklanmıştır:

- **Öz belirleme kuramı:** Bu kuram, üç psikolojik gereksinimin (yetkinlik, özerklik ve bağlılık) bireyin motivasyonunu ve kişiliğini nasıl etkilediğini açıklar. Motivasyon unsurlarından yetkinlik, bir kişinin iyi bir şeyler yapabileceğine dair yeterlik hissini; özerklik unsuru, seçim yapma özgürlüğünü; bağlılık unsuru ise bireyin bir gruba veya yere ait olma ve başkalarıyla bağlantılı olma gereksinimini ifade eder (Medina, 2005, s.4). Yetkinlik, oyuncunun oyunun koşullarına meydan okuyabilecek ve duygularını buna göre yönlendirebilecek motivasyona sahip olmasını; özerklik, oyun içinde oyuncuya verilen görevleri gerçekleştirme konusunda oyuncunun gönüllü olmasını ve oyun içinde kendi iradesiyle karar verebilmesini; bağlılık ise oyuncunun diğer oyuncularla iletişim kurarak sosyalleşmesi yoluyla motivasyonunun artırılmasını ifade etmektedir (Fiş Erümit ve Karakuş, 2015, s.400).
- **Malone'nun motivasyon modeli:** Bu model, eğitsel dijital oyun çalışmalarında sıklıkla kullanılmaktadır. Malone bir aktivitenin bireyleri motive eden unsurlarının; zorluk, merak, kontrol ve fantezi unsurları üzerinde kurulması gerektiğini belirtmiş ve bu çerçeveyi özellikle dijital oyun tasarımında uygulamıştır (Garris, Ahlers ve Driskell, 2002, s.444). Zorluk, öğrencinin oyun içinde kendisine verilen bir öğrenme hedefine ulaşmak için sergilediği çaba; merak, oyundaki öğrenme ortamının zorluğunun öğrenci düzeyine uygun bir şekilde tasarlanması ve böylece öğrencinin sürekli merak duymasını sağlamak; fantezi, eğlence unsuru ile ilgili öğelerin oyuna yerleştirilmesi; kontrol ise

öğrenme ortamında öğrencilerin seçme hakkına sahip olmasını sağlayacak yapının oluşturulması anlamına gelmektedir (Reisoğlu vd., 2015, s.259).

- Fogg davranış modeli: Fogg davranış modelinin; motivasyon, yetenek ve tetikleyiciler olmak üzere üç etmeni vardır. Fogg (2009), modelinde bir hedef davranışın gerçekleşmesi için kişinin yeterli motivasyona, yeteneğe ve etkili bir tetikleyiciye aynı anda sahip olması gerektiğini öne sürmektedir. Modele göre yetenekli ancak motivasyonu düşük oyuncular, oyun içindeki motivasyon elementleri motive edebilir. Bu elementler zevk/acı, umut/korku, sosyal kabul/reddetme olarak belirtilmiştir. Yetenek elementleri ise zaman, para, çaba, toplumsal sapma, beyin döngüleri ve rutin olmayan eylemler olarak belirlenmiştir (Fogg, 2009). Fogg (2009), tetikleyici kavramını komutlar, ipuçları, harekete geçirici mesajlar gibi insanlara şu anda bir davranışı yapmasını söyleyen bir şey olarak tanımlamaktadır. Bir ateşleyici, kolaylaştırıcı ya da işaret tetikleyici unsuru olabilir. Bu modelde yer alan motivasyon, yetenek ve tetikleyici etmenlerinin bir eğitsel dijital oyunda bulunması, oyunda belirlenen hedefe ulaşılmasını sağlayacaktır.
- Akış kuramı: Csikszentmihalyi (1975, s.36) bireyin bir deneyime tüm hisleriyle bütüncül bir şekilde dalıp gitmesini akış olarak tanımlanmıştır. Bireyin akış deneyimine girmesi, etkinliğin birey için meydana okuyucu bir nitelikte ve bireyin yeteneklerinin ise bu meydana okuma ile başa çıkabilecek düzeyde olmasına bağlıdır (Özkara ve Özmen, 2016, s.73). Akış, bireyin yeteneği ile mücadelenin seviyesi eşitlendiğinde hissedilir (Csikszentmihalyi, 2014, s.147). Bireyin yeteneği mücadele edilen görevde hissedilen zorluktan fazlaysa birey sıkılacak, tam tersi durumda ise fazla zorlanıp görevi yapmaktan vazgeçecektir. Bireyin oyunda akışta kalması için verilen görevlerin zorluğu ve karmaşıklığının onun yeteneğiyle eş düzeyde olması gerekmektedir (Csikszentmihalyi, 2014, s.147). Yılmaz (2017, s.84-85) oyun akışı tasarlanırken yardımcı olacak unsurları; net amaçlar, anında geri dönüt, zorluk ve yetenek eşleşmesi, derin konsantrasyon, kontrolde olma duygusu, zaman akışının değişkenliği ve değerli aktivite olarak sıralamıştır. Oyuncu amacının ne olduğunu ve amaca ulaşmak için yapması gerekenleri bilmeli, hareketlerinin sonucunu anında görebilmelidir. Oyun ilerledikçe oyuncu kendisini daha fazla zorlamalı ve dikkatini sürekli canlı

tutulmalıdır. Oyuncu, oyun boyunca oyun üstündeki kontrol hissini yitirmemeli; zamanın geçişini unutmali ve oyunun kendisini bir ödöl olarak algılamalıdır.

- ARCS-V Modeli: Öğretim materyallerinin motivasyonel çekiciliğini arttırmak için geliştirilen bu model, kullanılacak stratejileri ve sistematik bir tasarım sürecini içermektedir (Keller, 1987, s.2). ARCS-V modeli, bireylerin motive olmaları ve motivasyonlarını sürdürmeleri için karşılanması gereken beş boyutu tanımlar. Bu boyutlar dikkat, uygunluk, güven, tatmin ve iradedir (Keller, 2016, s.4). Motivasyonun bir unsuru ve öğrenme için de bir şart olan dikkat, bireylerin dikkatini çekmek için merak, uyarılma, gizem, çözülmemiş sorunlar ve diğer tekniklerin kullanılmasıdır ve dikkatin önemli bir bileşeni değişkenliktir (Keller ve Suzuki, 2004, s.231). Keller ve Suzuki (2004, 231), dikkati çekmek için geliştirilecek bir taktik ne kadar ilginç olursa olsun, insanların buna adapte olacağını ve zamanla ilgilerini kaybedeceğini belirtmekte ve modelde taktiklerin değişkenliğinin ve bireylerin dikkatinin sürekli canlı tutulmasının öneminin vurgulandığını ifade etmektedir. Modele göre dikkat, motivasyon için gereklidir; ancak yeterli değildir. Uygunluk burada devreye girer ve öğrencinin eğitim gereksinimlerinin öğrenme stilleri, geçmiş deneyimleri, amaçları, gelecekteki hedefleriyle uyumlu olduğunu kavraması anlamına gelir. Bunun için tasarımın açık hedeflere sahip olması gereklidir (Keller ve Suzuki, 2004, s.231). Modele göre güven; öğrencilerin başarı için olumlu beklentiler oluşturmaya yardımcı olan unsurdur ve öğrencinin, başarısının şans gibi başka etmenlerden değil kendi yeteneğinden kaynaklandığını bilmesi motivasyonunu arttıracaktır (Keller, 2000, s.2). Dikkat, uygunluk ve güven motivasyonun oluşturulması için çok önemlidir. Ancak motivasyonun sürdürülmesi için bir koşul daha gereklidir. Keller (2000, s.2), tatmin unsurunun bir bireyin başarıları ve öğrenme deneyimleri hakkında olumlu duygular hissetmesini ifade ettiğini belirtmektedir. Modele göre bireyin bilgisinin değerine inanması ve içsel tatmini hissetmesi onu motive edecektir; ancak bu süreçte dışsal ödüller de kullanılabilir. Son olarak irade; öğrencilerin öğrenme gereksinimlerini yerine getirmeye yönelik kararlılık derecelerini ve sonuna kadar devam edip etmeyeceklerini ifade eder. İstikrarın çok zayıf ya da gereğinden yüksek olması değil dengeli olması önemlidir (Keller, 2016, s.6). Eğitsel dijital oyunların kullanıldığı öğrenme ortamlarında bu ilkeler doğrultusunda bireylerin dikkatleri canlı tutulmalı, hedefler net bir

şekilde tanımlanmalı, öğrenme hedefleri bireylerin gereksinimleriyle uyumlu olmalı, birey öğrendikleriyle tatmin olmalı, kendi yeteneğiyle oyundaki meydan okumanın üstesinden geldiğini bilmeli ve iradesinin öğrenme hedeflerine ulaşabileceği dengede olması sağlanmalıdır.

- Üç katmanlı motivasyon modeli: Bu model, daha çok oyunlaştırma (gamification) uygulamalarında kullanılan; ancak içeriği ve öne sürdüğü düşünceler bakımından eğitsel dijital oyunlarda da teorik arka plan oluşturan modellerden biridir. Marczewski (2015'den akt: Meşe ve Dursun, 2017, s.389), motivasyonu; temel, duyuşsal ve eğlencelik olmak üzere üç katmanda açıklamaktadır. Temel katman; güvenlik, sağlık ve psikolojik gereksinimleri temel almaktadır. Duyuşsal katmanda; bireyin başka insanlarla bağlantılı ama aynı zamanda özerk ve bağımsız olma isteği, bir konudaki becerilerini geliştirerek uzman olma isteği, hedeflediği eylemi yapmak için hazırbulunuşluğu gibi bireyin motivasyonunu etkileyen daha duygusal boyutlar bulunmaktadır. Eğlencelik kısmı ise rozetler, puanlar, liderlik tablosu ve hediyeler gibi oyunlara ait özellikleri ifade etmektedir.
- Beklenti-değer kuramı: Motivasyonun; seçim, kalıcılık ve performansı nasıl etkilediğini açıklayan yapılardan biri olan beklenti-değer kuramında; beklenti ve değerlerin bireylerin başarı tercihlerini, performanslarını, çabalarını ve sebatlarını doğrudan etkilediği ve yetenek inançları, farklı görevlerin algılanan zorluğu ve bireylerin hedefleri gibi göreve özgü inançlardan da etkilendiği varsayılmaktadır (Wigfield ve Eccles, 2000, s.69). Beklenti değer kuramı; çaba-performans beklentisi, performans-sonuç araçsallığı ve sonuçların değerliliği olmak üzere üç değişkenden meydana gelmektedir (İlgen, Nebeker ve Pritchard, 1981'den akt: Meşe ve Dursun, 2017, s.390). Çaba-performans değişkeni bireyin harcadığı çabayla aldığı performans arasındaki ilişkiyi vurgulamaktadır. Birey bir sonuca ulaşmak için ne kadar çok çaba sarf ederse o kadar iyi bir performansa ulaşmayı bekleyecektir. İkinci değişken olan performans-sonuç araçsallığı kişinin performansı ile aldığı sonuçlar arasındaki algılanan ilişkiyi ve performans sonucundaki ödülü ifade etmektedir. Son olarak iş sonuçlarının değerliliği ise bireyin yaptığı işten tatmin olması ve işin sonuçlarının faydalı olduğunu algılaması anlamına gelmektedir. Meşe ve Dursun (2017, s.390) bu kuramın eğitsel dijital oyunlardaki yansımaları açıklarken eğitsel bir dijital

oyunda bireyin oyun hedeflerine ulaşmak, puanları toplamak, seviyeleri bitirmek için gösterdiği çabanın bir karşılığı olması gerektiğini vurgulayarak bireyin çabası arttıkça hedeflere ulaşma olasılığının da artması gerektiğini belirtmişlerdir. Oyuncu; hedeflere ulaşması, puanları toplaması ya da seviyeleri bitirmesi karşılığında bir sonuca ulaşmalı ve bu sonuç onu tatmin etmeli, kendisine verilen görevleri yerine getirirken bundan zevk almalıdır. Ayrıca eğitsel dijital oyunlarda oyunculara verilen görevlerde oyuncuların gereksinimlerinin dikkate alınması ve böylece motivasyonlarının yüksek tutulması amaçlanmalıdır (Meşe ve Dursun, 2017, s.390).

- Hedef belirleme kuramı: Locke tarafından ortaya atılan ve bireyin davranışının bilinçli olarak belirlenmiş hedeflere bağlı olduğunu öne süren bu kurama göre; hedefin belli olması, zorluk düzeyi ve hedefe ulaşmadaki adanmışlık hedefin davranışı motive etmesine neden olmaktadır (Yücel ve Gülveren, 2011, s.122). Hedef belirleme kuramı; performans hedeflerinin hem açık hem de zor olması durumunda en yüksek performans seviyesine ulaşılacağını ve belirgin hedeflerin belirgin olmayan hedeflere göre daha yüksek performansı sağlayacağını ileri sürer (Locke ve Latham, 2005, s.129). Hedef belirleme kuramı eğitim öğretim sürecinde uygulanırken hedefler net bir şekilde belirlenmeli, hedeflerin zor ama ulaşılabilir olmasına dikkat edilmeli, hedeflerin belirlenme aşamasına öğrenciler de dâhil edilmeli ve hedefe ulaşma durumu ile ilgili geri bildirim verilmelidir. Hedeflere ulaşma durumunun performansın değerlendirilmesinde kullanılması, hedeflerin hangi zaman aralığında gerçekleştirileceğinin belirlenmesi, öğrencilerin sonuç değil hedef yönelimli olmalarının sağlanması, hem bireysel hem grup hedeflerinin belirlenmesi hedeflerin etkisini ve dolayısıyla motivasyonu arttırmaktadır (Lunenburg, 2011, s.2-4). Bu kurama göre eğitsel dijital oyunlarda öğrencilere verilecek hedeflerin niteliği belirlenmeli, bu hedeflerin zor ama ulaşılabilir olmalarına dikkat edilmeli ve hedefler öğrencilere açık ve net bir şekilde bildirilmelidir. Öğrencilerin ders içindeki performansları hedefe ulaşma durumu baz alınarak değerlendirilmelidir. Oyun içinde öğrencilere hedeflerine ulaşma durumu ile ilgili sürekli geri bildirim verilmelidir. Oyundaki hedeflerin gerçekleştirilmesi için zaman aralığı belirlenmeli ve önceliği olan, daha zor ya da karmaşık görevlere daha fazla puan vb. ödüller verilen bir sistem kurulmalıdır.

Eğitsel dijital oyun ve bu oyunların barındıracakları eğitsel içerik tasarımında öğrenme ve motivasyon kuramlarından faydalanmak bu oyunların kazanımlarını en üst düzeye çıkaracak ve öğrenenlere öğretimsel içeriğin en faydalı şekilde sunulmasını sağlayacaktır. Böylece hem tasarım süreci kuramsal açıdan güçlenecek hem de ortaya çıkan ürün verimli bir şekilde kullanılabilir.

2.3.3. Eğitsel dijital oyunlarda tasarım

Oyun tasarımının uygun bir model etrafında gerçekleştirilmesinin hem verimlilik hem de süre bakımından daha iyi işlerin çıkmasına neden olduğu düşünülmektedir. Literatür incelendiğinde oyun tasarımında farklı tasarım modellerinin kullanıldığı görülmektedir. Bunlar Dijital Oyun Tabanlı Öğrenme-Öğretme Modeli, Etkili Öğrenme Ortamı Modeli (EFM), FİDGE Modeli, Deneyimsel Oyun Modeli, Oyun Nesnesi Modeli ve Sarmal Eğitsel Oyun Tasarımı Modelidir. Bu modeller aşağıda kısaca tanıtılmıştır:

- Dijital oyun tabanlı öğrenme-öğretme modeli: Oyunu içeriklerin aktarılması için bir araç olarak kullanan bu model, oyun tasarım süreci ile eğitsel tasarımı birleştiren bir oyun tasarım modelidir (Zin, Jaafar ve Yue, 2009). Bir tarih eğitimi oyununa yönelik geliştirilen bu model için pedagoji ve dijital oyunlar olmak üzere iki ana bileşen belirlenmiştir. Hem pedagoji hem de dijital oyunlar bileşenleri için çeşitli unsurlar belirtilmiştir. Zin, Jaafar ve Yue (2009, s.327-329), modelin pedagoji bileşeninde; öğrenme amacı, öğrenme kuramı, eğitim psikolojisi, öğretim programı gereksinimleri, vatanseverlik ve manevi değerler, ezberleme ve unutma teorisi unsurlarının göz önünde bulundurulduğunu belirtmişlerdir. Dijital oyunlar için ise tasarım sırasında dikkate alınması gereken çeşitli unsurlar; oyunun hikâyesi, kurallar, sürükleyicilik, eğlence, dönüt, çoklu ortam teknolojileri, mücadele-rekabet ve ödül olarak ifade edilmiştir. Pedagoji ve dijital oyun bileşenleri birbirleriyle karşılıklı bir etkileşim içinde olan bu modelde öğrenciler arasındaki iş birliği de önemli bir yer tutmaktadır (Zin, Jaafar ve Yue, 2009, s.328). Dijital oyun tabanlı öğrenme-öğretme modeli analiz, tasarım, geliştirme, kalite-kontrol, uygulama ve değerlendirme olmak üzere 5 aşamadan ve her bir aşama da tamamlanması gereken birkaç adımdan oluşmaktadır. Bu aşamalar pedagoji ve dijital oyun unsurlarını bir bütün olarak bünyelerinde barındırmaktadırlar. İlk aşama olan analiz aşamasında oyunun

hitap edeceği öğrencilerin özellikleri, gereksinimleri ve problemleri analiz edilir. Öğrenci özellikleri, öğrenme amaçları, oyunun amaçları, ortamı ve platformu da bu aşamada belirlenmektedir. Tasarım aşamasında oyunun ve öğretimin tasarımı yapılır ve bu iki tasarım birleştirilir. Öğretim tasarımı aşamasında oyunda temel alınacak öğrenme kuramları, kullanılacak öğretim yöntemi ve stratejileri belirlenir. Oyun tasarımında ise çoklu ortam unsurları, oyunun karakteri, ortamı, arka planı, seviyesi, teknik özellikleri, oyunun gerektirdiği yazılım ve donanım özellikleri, programlama dili gibi unsurlar bu aşamada belirlenir. Geliştirme aşaması ders planlarının hazırlandığı, öğretim kaynaklarının geliştirildiği ve oyun prototipinin hazırlandığı aşamadır. Bu aşamada oyun teknolojisinin türü belirlenmekte, karakterler modellenmekte, oyun seviyeleri oluşturulmakta, oyuncunun rolü belirlenmektedir. Kalite-kontrol aşamasında bir önceki aşamada geliştirilen oyun prototipi uygulamadan önce alfa ve beta testleriyle test edilmektedir. Alfa testinde oyunun baştan sona oynanıp oynanamayacağı, beta testinde ise oyun karakterleri, dokusu, etkileşimi ile ilgili hatalar test edilir. Bu aşamada ayrıca oyunun içeriği de öğretim içeriği ve çıktılarına uygunluğu bağlamında kontrol edilmektedir. Son aşama olan uygulama ve değerlendirme aşamasında prototip tamamlanmakta, oyun kullanıma sunulmakta ve kullanıcılar tarafından değerlendirilmekte, gerekli olduğu durumlarda modifikasyona başvurulmaktadır (Zin, Jaafar ve Yue, 2009, s.329-331).

- Etkili öğrenme ortamı modeli: Motivasyon, akış ve eğitsel oyunlar arasındaki ilişkiyi temel alarak geliştirilmiş bu model, motivasyon için ARCS motivasyon modelini temel almaktadır (Song ve Zhang, 2008, s.511-512). Öğrencilere sanal ortamda belirli hedefler ve önceden ayarlanmış prosedürler sunan eğitsel oyunlarda öğrenciler sahneye katılır ve mevcut bilgi, beceri ve uygun araçlarla özel görevlere meydan okur. Eğitsel oyun ortamına giren öğrenciler mevcut bilgi, becerileri ve uygun araçlarla kendilerine verilen görevlere meydan okumaktadırlar. Oyuncular bu süreçte geribildirim alabilir, davranışlarını düzenleyebilir ve teşvik mekanizması ile oynamaya devam edebilirler. Bu süreçte öğrenciler bir öğrenme ortamının içinde bulunduklarını fark etmeden kendilerine verilen bilgi ve becerileri öğrenmektedirler. Bu yönleriyle eğitsel oyunlar etkin öğrenme ortamının meydana gelme olasılığının çok yüksek olduğu ortamlardır (Song ve Zhang, 2008, s.512). Etkili bir öğrenme ortamının

öğrencilere belirli hedefler ve uygun zorlukta belirli görevler vermesi, yüksek düzeyde etkileşim ve geri bildirim elde etmeyi sağlaması için bu ortamların bazı gereksinimleri olduğunu belirtmekte ve bu gereksinimlerin neler olduğunu açıklamaktadır. Model aynı zamanda motivasyonun sağlanması için gerekli stratejileri ve akış deneyiminin boyutlarını da belirtmiştir. Modele göre etkili öğrenme ortamının gereksinimleri ve motivasyon stratejileri akış deneyimiyle bağlantılıdır. Modele göre, öğrenciler etkili bir öğrenme ortamında akış deneyimi elde etmekte ve akış deneyimi de motivasyonu teşvik etmektedir. İyi tasarlanmış bir eğitsel oyun, motivasyon ve öğrenmeyi teşvik etmek için etkili bir öğrenme ortamıdır (Song ve Zhang, 2008, s.513).

- FIDGE modeli: Bulanık mantık kavramı üzerine temellendirilen FIDGE modeli, gerçek yaşam uygulamalarından toplanan somut verilere bağlı olarak geliştirilmiştir (Kaplan Akıllı ve Çağıltay, 2006, s.100). Modelde, oyun tasarımı sürecinde baskın olması gereken yaklaşımlar, rol alması gereken bireyler ve bu bireylerin özellikleri, süreçte dikkate alınması gereken ilkeler ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. FIDGE modeli; ön-analiz, analiz, tasarım-geliştirme ve değerlendirme olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır (Kaplan Akıllı ve Çağıltay, 2006, s.102-110). Bu aşamalar, öğretim tasarımcılarının doğrusal olmayan bir şekilde ilerlemelerini gerektiren bulanık sınırlara sahip ve dinamik aşamalardır. Öğretim tasarımcıları için bir başlangıç noktası sağlayan ön analiz aşamasında, geçici bir hedef grubu ve konu belirlenir. Alanyazın taraması yapıldıktan sonra seçilen grup ve konu ile ilgili olarak geçici hedefler belirlenir. Konu alan uzmanlarından ve hedef grubundan konu ile ilgili görüş ve öneriler alınır. Geliştirme aracı ya da yazılımları araştırılmaya ve analiz edilmeye başlanır ve konu ile ilgili diğer oyunlar analiz edilir. Eğer gerek duyulmazsa ön analiz aşaması atlanabilir. Bir sonraki aşama olan analiz aşamasında gereksinim analizi, öğrenci analizi, bağlam analizi, içerik (görev) analizi, maliyet analizi (gerekirse), risk analizi, sistemin süresini ve sıklığını ayarlama analizi ve öz-analiz yapılır. Aynı zamanda, önceki aşamada başlayan araç ve oyun analizleri devam eder. Bu aşamada öğretim yaklaşımları belirlenmeli ve bir çalışma takvimi yapılmalıdır. Tasarım-geliştirme aşaması senaryo hazırlığının yapıldığı, içeriğin netleştirildiği, motivasyon, dikkat, geri bildirim ve değerlendirme öğelerinin belirlendiği, oyuncu yardım belgesinin hazırlandığı, prototiplerin

oluşturulduğu, veri toplama araçlarının hazırlandığı, ürünün modülerliği ve esnekliğinin ayarlandığı aşamadır. Son aşama olan değerlendirme aşaması biçimlendirici değerlendirme, sentez ve özetleyici değerlendirme olmak üzere üç ana bileşenden oluşmaktadır. Modelin tasarım-geliştirme aşamasından başlayarak yapılması gereken biçimlendirici değerlendirme; öğretim tasarımcıları, takım üyeleri, akranları, hedef gruplarındaki öğrenciler ve çeşitli mesleklerden çeşitli uzmanlar ile birlikte yapılmalıdır. Sentez bölümünde öğretim tasarımcıları, projeye ilgili nihai kararları verirken değerlendirmelerden, ilgili literatürden ve kendi yorumlarından oluşan tüm verilerin sentezini ve yorumlanmasını yapmalıdır. Bunun için her değerlendirmeden sonra toplanan veriler analiz edilmeli, ortak noktalar not edilmeli ve diğer öğretim tasarımcıları ile tartışılmalıdır. Özetleyici değerlendirme, öğretim sistemini bir bütün olarak değerlendirmek için kullanılmaktadır.

- Deneyimsel oyun modeli: Kiili (2005) tarafından geliştirilen bu model deneyimsel öğrenme kuramına, akış kuramına ve oyun tasarımına dayanan deneyimsel bir oyun modelidir. Temel amacı, akış deneyimini kolaylaştırmak için oynanabilirliği deneyimsel öğrenme ile ilişkilendirmek olan bu modelde öğrenme; oyun dünyasında doğrudan deneyim yoluyla elde edilen döngüsel bir süreç, eylem veya uygulama yoluyla bilişsel yapıların inşası olarak tanımlanmaktadır. Yapılandırmacı ve pragmatist öğrenme görüşlerini benimseyen model, öğrenme için gerekli olan aktivitenin sadece bilişsel değil, aynı zamanda davranışsal olduğunu da vurgulamaktadır. Fikir, deneyim ve meydan okuma döngülerinden oluşan modeldeki bu döngü Kiili (2005, s.18) tarafından insan dolaşım sistemine benzetilmiştir. Eğitsel amaçlara dayanan, meydan okumayı içeren zorluklar modelin kalbini oluşturmaktadır. Kalbin görevi, oyuncuya öğrenme hedeflerine uygun zorlukları pompalayarak onun motivasyonunu ve oyuna katılımını sürdürmektir. Oyuncu zorlukların üstesinden gelmek için, çözümler üreterek fikir döngüsünü başka bir deyişle küçük dolaşımı tamamlar. Oyuncu, fikir döngüsünde ürettiği çözümleri deneyim döngüsünde deneyerek ve sonuçlarını gözlemleyerek büyük dolaşımı tamamlar. Çözümleri test etmek oyuncunun beceri seviyesinin, oyun ve konu üzerindeki kontrolünün güçlenmesini sağlamaktadır. Modele göre oyun, kullanılabilir

olmalı ve akış deneyimini kolaylaştırmak için oyuncuya net hedefler ve uygun geri bildirimler sağlamalıdır. Dolayısıyla modelin kalbinde bulunan meydan okuma yani zorluklar, öğrenci düzeyine uygun olarak verilmelidir. Oyun içinde oyuncunun becerisi gelişirken oyunun seviyesi de arttırılmalı ve böylece oyuncu akışta tutulmalıdır. Çok zor ya da fazla basit meydan okumalar öğrencinin/oyuncunun akıştan kopmasına neden olacaktır. Deneyimsel oyun modeli eğitsel kuramlar ile oyun tasarımı bileşenleri bir araya getirmek için geliştirildiğinden bir oyun tasarımı sürecinin tamamını yönlendiremez (Kiili, 2005, s.18-19).

- Oyun nesnesi modeli: Amory (2007) tarafından geliştirilen ve öğrenmenin pedagojik boyutları ile oyun bileşenleri arasındaki ilişkiyi açıklayan bu model, nesneye dayalı programlama paradigmasına dayanmaktadır. Bu modele göre eğitsel oyun tasarımının bileşenleri birbiriyle ilişkili olmalı ve işlevlerin doğrusal bir derlemesi olarak görülmemelidir. Oyun nesnesi modelinin “Oyun nesnesi modeli I” ve “Oyun nesnesi modeli II” olmak üzere iki versiyonu bulunmaktadır. Oyun nesnesi modeline göre eğitsel bir oyun soyut ve somut arayüzler aracılığıyla açıklanan bileşenlerden oluşmaktadır. Burada bahsedilen soyut arayüzler oyundaki tüm pedagojik ve teorik yapılara; somut arayüzler ise tasarım öğelerine atıfta bulunmaktadır (Amory, 2007, s.53). Model, oyun tasarımını tanım, otantik öğrenme, hikâye, cinsiyet, iş birliği ve rekabet olmak üzere altı boyutta tartışmaktadır. Modelde; oyun alanı, görselleştirme alanı, elementler alanı, aktörler alanı, problem alanı ve sosyal alan olmak üzere altı alan bulunmaktadır. Oyun alanı; oyun, araştırma, mücadele, katılım, hikâye alanı, otantiklik, çoklu görüşler, cinsiyet kapsamlılığı, dönüşüm ve örtük bilgi somut ve soyut arayüzlerinden oluşmaktadır. Görselleştirme alanı; kritik düşünme, keşfetme, hedef oluşumu, hedef tamamlama, yarışma ve alıştırma soyut arayüzlerinden; hikâye, hikâye dizisi, yansıma, uygunluk ve oyun ritmi somut arayüzlerinden oluşmaktadır. Elementler alanı; eğlence ve heyecan soyut arayüzlerinden; grafik, ses, teknoloji ve arka hikâye somut arayüzlerinden meydana gelmektedir. Aktörler alanı; drama soyut arayüzünden; rol modeller, etkileşim ve mimikler somut arayüzlerinden oluşmaktadır. Problem alanında; merak konusu, uyum, asimiliasyon, karmaşıklık, akış ve aktivite tabanlı somut arayüzler bulunurken; çatışma, açık bilgi, sohbet ve model kurma somut

arayüzleri bulunmaktadır. Son olarak sosyal alan ise; demokrasi, sosyal sermaye ve diyalog soyut arayüzlerinden oluşmaktadır (Amory, 2007, s.55). Model eğitsel oyunları; mücadele, anlatı ve sohbet olmak üzere üç ana alana indirgenebilecek, karmaşık ve ilişkili nesneler ile açıklamaktadır (Amory, 2007, s.71).

- Sarmal eğitsel oyun tasarımı modeli: Eğitsel dijital oyunların tasarım ve geliştirme aşamasının ‘eğitsel’ ve ‘oyun’ olmak üzere iki ayrı bağlamda gerçekleşmesi gerektiğini belirten model, birbiri ile bağlantılı döngüsel süreç içerisindeki her aşamaya geriye dönüşlerin en aza indirgenebilmesi amacıyla “iç değerlendirme” bileşeni eklemiştir (Akgün vd., 2011, s.53). Bu modelde ADDIE modeli aşamaları birbiri ile bağlantılı bir şekilde döngüsel bir formda temsil edilmektedir (Doğan vd., 2015, s.444). Model, döngüler baz alınarak analiz, tasarım, geliştirme-uygulama ve değerlendirme olmak üzere dört aşamada açıklanmıştır. Aşamalı bir şekilde ilerleyen süreç eğitsel analiz aşaması ile başlamakta ve devamında oyun analizi süreciyle iç içe geçmektedir. Buradan eğitsel tasarım ve oyun tasarımı aşamasına ulaşan süreç, geliştirme ve uygulama aşamasından sonra değerlendirme aşamasıyla son bulmaktadır. Süreç boyunca her aşamada iç içe alınmış geliştirme ve uygulama aşamalarının ardından gerçekleştirilen değerlendirme aşamasında geriye dönük değişiklik yapma gereksinimini en aza indirmek amacıyla iç değerlendirmeye yer verilmektedir (Akgün vd., 2011, s.53).

Eğitsel dijital oyunlar oluşturulurken birtakım öğrenme ve motivasyon kuramlarından ve oyun tasarım modellerinden faydalanılması eğitsel dijital oyunların kullanıldığı öğrenme ortamlarının hem daha verimli ve etkili olmasını hem de öğrenmenin daha sağlam temellerle gerçekleştirilmesini sağlamaktadır. Araştırmacılar eğitsel dijital oyunların tasarlanırken çağdaş öğrenme teorilerinin dikkate alınması gerektiğini önemle belirtmektedir (Young vd., 2012, s.68). Literatürde eğitsel dijital oyunların ancak bir kuramsal alt yapıyı temel alarak tasarlanmaları durumunda etkili sonuçlar verebileceği vurgulanmaktadır. Schunk (2012, s.20) bir kuramı temel almayan uygulamanın genellikle savurgan ve potansiyel olarak zarar verici olabileceğini, deneme yanılma yöntemine benzeyeceği ve duruma özgü sonuçlar vereceğini belirtmektedir. Uygulama olmadan kuramın ise durumsal etmenlerin etkisini hafife alacağı için yanlış

yönlendirmeler yapabileceğini bu yüzden kuram ve uygulamanın bütünleştirilmesi, uygulayıcıların kuramların açıklamalarını dikkate alması gerektiğini vurgulamaktadır.

2.4. İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Eğitsel Dijital Oyunlar

Sykes ve Reinhardt (2013, s.xi) hem dijital oyunların hem de ikinci dil öğrenmenin temel unsurlarının amaç, etkileşim, dönüt, bağlam ve motivasyon olmak üzere ortak olduğunu belirtmişlerdir. İyi planlanmış bir dil öğretiminde ve iyi tasarlanmış bir oyunda; amaçlar, etkileşim, dönüt, bağlam ve motivasyon bütünsel bir sistemin bir parçası olarak çalışır ve tüm bu parçaların başarılı bir dengesi olmadan sistem arızalanır. Hem dil öğretiminde hem de eğitsel bir dijital oyunda belirli amaçlar vardır ve amaçlar doğrultusunda ilerlenmektedir. Her iki alanda da başarılı olmak oyundaki ve dil öğrenimi esnasındaki etkileşime bağlıdır. Dönüt eksikliği oyuna ya da öğrenmeye devam etmeyi zorlaştırmakta, aynı zamanda motivasyonu düşürmektedir. Bağlam ise hem eğitsel dijital oyunda hem de dil öğretiminde hayati rol oynamaktadır. Eğitsel dijital oyunlarda öğrenciyi oyun içinde tutan bağlam, dil öğretiminde hedef dilin öğrenmesini kolaylaştıran bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Hem eğitsel dijital oyunların kullanıldığı öğrenme ortamlarında hem de dil öğretiminde motivasyonu sağlamak ve sürdürmek için çeşitli kuramlar temel alınmakta ve çeşitli tekniklere başvurulmaktadır. Tüm bu unsurların ortaklığı, ikinci dil öğretiminde eğitsel dijital oyunların potansiyelini arttırmakta ve oyunları etkili birer öğrenme ortamı haline getirmektedir.

Dijital oyunlar ve dil öğrenimi alanındaki ortak noktalar ve dijital oyunların dil öğretiminde kullanılabileceğine dair yaygın inançlar, “Dijital Oyun Tabanlı Dil Öğrenimi (Digital Game-Based Language Learning-DGBLL)” isimli yeni bir alanın ortaya çıkmasına yol açmıştır. Bu alanın öncülüğünü ise “Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi (Computer Assisted Lanuage Learning-CALL)” alanı yapmıştır. Bilgisayar destekli dil öğrenimi, bilgisayar destekli öğrenmenin (Computer Assisted Learning-CAL) bir alt alanı olarak, dil öğrenmede bilgisayarların öğrenmeye yardımcı araçlar olarak kullanımını ifade etmektedir. Beatty (2010, s.7) tarafından “Öğrencinin bilgisayar kullanarak dil becerilerini geliştirdiği her türlü süreç” olarak tanımlanan bilgisayar destekli dil öğreniminin önemli bileşenlerinden biri de dijital oyunlardır (Beatty, 2010, s.58). Dijital oyunlarla dil öğrenimi (DGBLL), bilgisayar destekli dil öğreniminin (CALL) bir alt dalı olarak 2000’li yıllardan sonra ortaya çıkmıştır (Alyaz ve Akyıldız, 2018, s.133). Dijital oyun tabanlı dil öğrenimi, dijital oyunların eğitim ortamlarında kullanımının

avantajlarının dil öğrenimine transfer edilmesi ve dijital oyunlar aracılığıyla dil öğrenme sürecine göndermede bulunmaktadır. Thomas (2012, s.26), dijital oyun tabanlı dil öğreniminin altında yatan öğrenme ilkelerinin hem süreç hem de ürün odaklı bir öğrenme görüşünü vurgulamak için sosyobilişsel öğrenme görüşüne katkıda bulunduğunu belirtmektedir. Ona göre dijital oyunların kullanıldığı dil öğrenimi süreci, öğrencilerin dili okul tabanlı ve bir kurallar sistemi olarak öğrenmeleri yerine onların gerçek iletişim ve anlam kurma becerilerini geliştirme konusunda benzersiz bir deneyim sunmaktadır (Thomas, 2012, s.26). Neville (2009, s.47), dijital oyunlarla dil öğrenmenin içerik yönelimli, kültür ve görev tabanlı olması halinde ikinci dil öğretimi için faydalı ve benzersiz özelliklere sahip olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda, ikinci dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde dijital oyunların özellikle küçük yaştaki çocuklar için değerli araçlar olduğu düşünülmektedir.

Reinhardt ve Sykes (2012, s.33), dijital oyunların dil öğreniminde kullanımının iki farklı türde gerçekleşebileceğini belirtmişlerdir. “Oyunla zenginleştirilmiş” ve “Oyun tabanlı” öğrenme olarak isimlendirdikleri bu iki tür, öğrenme süreçlerinde kullanılan oyunların hazırlanma amaçlarına işaret etmektedir. “Oyunla zenginleştirilmiş öğrenme”, hedef dilde var olan oyunların öğrenme amacıyla kullanıldığı bağlamlara işaret ederken “oyun tabanlı öğrenme” ise oyun ortamlarının kasıtlı olarak öğrenme amacıyla tasarlandığı öğrenme süreçlerine vurgu yapmaktadır. Başka bir deyişle, dijital ortamlarda zaten var olan ve herhangi bir eğitsel amaçla özel olarak tasarlanmamış oyunlarla gerçekleştirilen öğrenme süreci oyunla zenginleştirilmiş öğrenmeye, ikinci dil öğretimi için özel amaçlarla tasarlanmış oyunlar yoluyla öğrenme ise oyun tabanlı öğrenmeye işaret etmektedir. “Tabanlı” ve “zenginleştirilmiş” terimleri genellikle oyuna dayalı bir uygulamanın öğrenme-öğretme sürecine entegre edilme derecesine göre kullanılsa da “oyun tabanlı öğrenme” ortamları da oyunların öğrenme-öğretme sürecine entegre edilme derecesi bakımından farklılaşabilmektedir. Oyunların en kapsamlı şekilde sürece dâhil edildiği durumlarda bile öğretmen kilit bir rol oynadığını belirten Reinhardt ve Sykes (2012, s.34), dil öğreniminde ne kadar kapsamlı olursa olsun tek bir kaynağın yeterli olmadığını, çok sayıda kaynak türünün dil öğrenmede daha etkili olduğunu ifade etmekte, dijital oyun tabanlı öğrenme ortamlarında bile dijital oyunların daha büyük bir öğrenme ekolojisinin bir parçası olduğunun hatırlanması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Bu bağlamda, bu araştırmada özel olarak ikinci dil olarak Türkçe öğretimi amacıyla tasarlanmış bir oyunun farklı öğretim etkinlikleri ile bütünleştirilerek kullanılması

Reinhardt ve Sykes’a (2012) göre dijital oyun tabanlı bir öğrenme sürecine işaret etmektedir. Bununla birlikte, Türkçe alanyazında bu tür uygulamalar için genellikle “tabanlı” ve “destekli” kavramları kullanılmakta ve bu kavramlar arasındaki ayrım uygulamanın öğrenme-öğretme sürecine dâhil edilme derecesiyle belirlenmektedir. Öğrenme süreci tamamen uygulama üzerinden gerçekleştirildiğinde “tabanlı”, diğer öğretim etkinlikleri ile bütünleştirildiğinde ve öğretime destek olarak kullanıldığında ise “destekli” kavramı öne çıkmaktadır. Örneğin Akpınar (2005), internet tabanlı ve internet destekli öğrenme kavramları arasında bir ayrım yaparak internet tabanlı öğrenme sürecinde öğrenmenin tamamen teknolojik ortamlar üzerindeki etkinliklerle gerçekleştiğini, internet destekli öğrenme sürecinde ise internet ve diğer teknolojilerin geleneksel etkinliklere yardımcı olması ya da onları desteklemesinin söz konusu olduğunu vurgulamıştır. Yine Akçay, Tüysüz, Feyzioğlu ve Oğuz (2008), yaptıkları çalışmada öğretim sürecinin tamamen bilgisayar üzerinden gerçekleştirildiği süreç için bilgisayar tabanlı öğretim, bilgisayarın geleneksel öğrenme ortamları ile birlikte kullanıldığı süreç için ise bilgisayar destekli öğretim kavramlarını kullanmışlardır. Gürbüz, Gülburnu ve Şahin (2017), geleneksel öğrenme ortamlarına ek bir şekilde öğretime destek olarak oyunu kullandıkları çalışmalarında oyun destekli öğretim kavramını kullanmışlardır. Türkçe alanyazındaki bu eğilimden hareketle bu araştırmada dijital oyunun dil öğretimine özel olarak tasarlanmasına rağmen, geleneksel öğrenme ortamının bir tamamlayıcısı ve zenginleştiricisi olarak kullanılması nedeniyle dijital oyun destekli öğretim kavramı tercih edilmiştir. Bu kapsamda, araştırmada dijital oyun destekli öğretim; dijital oyunların eğitim ortamlarında kullanımının avantajlarını içinde barındıran, bununla birlikte öğrenme sürecinde dijital oyunların yanında farklı öğrenme yöntemlerine de başvurulmuş bir öğretim yöntemi olarak kullanılmıştır.

2.5. İlgili Alanyazın

Bu bölümde alanyazında yer alan “Çocuklara ikinci veya yabancı dil olarak Türkçe öğretimi” ve “Dil öğretiminde dijital oyun kullanımı” ile ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

2.5.1. Çocuklara ikinci veya yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili araştırmalar

Erol, Erdem ve Akkaya (2021) tarafından gerçekleştirilen ve amacı, eğitsel oyunların yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kazanımlara ulaşmada, öğrencinin

başarısına, derse karşı tutumuna ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisini belirlemek olan araştırmanın çalışma grubunu, başlangıç (A1) düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 8-12 yaş grubundaki öğrenciler oluşturmuştur. Eşleştirilmiş ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı araştırmada veri toplama aracı olarak, “Başlangıç (A1) Düzeyi Türkçe Yeterlik Sınavı” ve “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Çocuklara Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eğitsel oyunların kullanımının öğrenci başarısını artırdığı, kalıcı öğrenme ve olumlu tutum geliştirmeyi sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kara, Şahin ve Kapat (2020) tarafından yürütülen araştırmada yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenimi sürecinde akran öğretiminin etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ön test/son test eşitlenmemiş kontrol gruplu modelin kullanıldığı araştırmanın örneklemini 92 yabancı uyruklu öğrenci oluşturmuş, bu öğrencilerden 50’si deney grubunda, 42’si ise kontrol grubunda yer almıştır. Araştırma sonuçlarına göre, akran öğretiminin yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Ayık (2019) tarafından gerçekleştirilen karma yöntem araştırmasında, oyunla öğretim yönteminin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen çocukların yazma becerilerine etkisi araştırılmıştır. Karma yöntem ile yürütülen araştırmanın katılımcılarını, erken yaşta yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A1 düzeyinde 101; A2 düzeyinde 124 öğrenci ve onlara ders veren Türkçe öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırma verileri yazma sınavları aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların gereksinimlerine ve ilgilerine yönelik düzenlenmiş özgün oyunların yazma becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı, dilin işlevsel olarak öğrenilmesi için ortam yarattığı ve motivasyonu arttırdığı görülmüştür.

İnal ve Korkmaz (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, eğitsel oyunların öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye dönük tutumlarına ve konuşma becerilerine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Yarı deneysel araştırma deseninin kullanıldığı çalışmanın örneklemini yabancı uyruklu 50 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın verileri “Konuşma Değerlendirme Rubriği” ve “Türkçe Öğrenme Tutum Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, eğitsel oyunların öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe konuşma becerilerine geleneksel yöntemle göre daha fazla katkı sağladığı; ancak tutumlarında değişiklik meydana getirmediği tespit edilmiştir.

Kiremit (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada CLIL (Content and Language Integrated Learning) yöntemine dayalı olarak verilen dil eğitimi programının okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların dil gelişimleri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Deneysel desenin kullanıldığı araştırmanın katılımcılarını üç-beş yaş grubu geçici koruma altındaki Suriyeli 36 çocuk oluşturmıştır. Araştırma verileri “Çocuk ve Aile Bilgi Formu”, “Goodenough-Harris Bir Adam Çiz” ve “TİFALDİ Alıcı Dil Kelime Alt Testi” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçları, çalışma grubuna verilen dil eğitimi programının çocukların aldıkları puanları olumlu yönde etkilediğini ve bu etkinin kalıcı olduğunu göstermiştir.

Kadioğlu Ateş, Kanger ve Şimşek (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, oyun temelli dil beceri programının Suriyeli öğrencilerin okuma yazma becerilerinin gelişimine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Tek grup öntest-sontest deseni kullanılan çalışmada bu kapsamda 6-11 yaş aralığındaki çocuklar için oyun temelli dil beceri programı hazırlanmış ve 10 ay boyunca uygulanmıştır. Araştırmanın verileri okuma yazma testi aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, uygulanan oyun temelli dil beceri programının öğrencilerin dil gelişimlerine olumlu katkı sağladığı ortaya çıkmıştır.

Şen (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, aktif öğrenmenin yabancı dil olarak Türkçe 4. sınıf düzeyinde konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Kontrol gruplu ön test-son test modeli kullanılan araştırmanın örneklemini İlkokul 4. sınıf düzeyinde eğitim gören 34 Suriyeli kız öğrenci oluşturmıştır. Bu kapsamda, deney grubuna aktif öğrenme yaklaşımına göre ders modülleri uygulanırken, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemi uygulanmıştır. Araştırma verileri Türkçe başarı sınavı yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonuçları aktif öğrenme yaklaşımının öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe konuşma ve yazma becerisinin geliştirilmesinde etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Gül Yazıcı (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, birinci ve ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların Türkçeyi kazanımlarına “Dil Merkezli Okul Öncesi Eğitim Programı”nın etkisi araştırılmıştır. Bu kapsamda, “Dil Merkezli Okul Öncesi Eğitim Programı” hazırlanmış ve birinci ve ikinci dili Türkçe olan çocuklara uygulanmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desenle yürütülen araştırmanın evrenini, Norveç’te birinci dili Türkçe olan, Türkiye’de ikinci dili Türkçe olan 5-6 yaş arası iki dilli çocuklar oluştururken örneklemini ise birinci dili Türkçe olan iki dilli 30 çocuk; ikinci dili Türkçe olan iki dilli 27 çocuk olmak üzere toplam 57 çocuk

oluşturmaktadır. Araştırma verileri Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı, Ortalama Sözce Uzunluğu, Descoedres Lügatçe Testi ve Peabody Resim Kelime Testi ile toplanmıştır. Araştırma sonuçları; Türkçe'nin hem birinci dil olarak hem de ikinci dil olarak alıcı ve ifade edici dil boyutunda kazanılmasında hazırlanan eğitim Programının etkili olduğunu göstermiştir.

2.5.2. Dil öğretiminde dijital oyun ile ilgili araştırmalar

Bu bölümde, dil öğretiminde dijital oyun kullanımı ile ilgili ulusal ve uluslararası alanyazında yer alan araştırmalara yer verilmiştir.

2.5.2.1. Dil öğretiminde dijital oyun ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar

Başaran ve Kılınçarslan (2021) tarafından yürütülen ve amacı, uzaktan eğitim sürecinde ilkokul birinci sınıf düzeyinde web 2.0 araçlarıyla ders kazanımına uygun olarak tasarlanan oyunların, öğrencilerin ilkokuma yazma becerileri üzerindeki etkisini incelemek olan araştırma öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen ile yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini 40 birinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. 11 farklı veri toplama aracının kullanıldığı araştırma sonucunda, web 2.0 araçları ile harf/ses öğretimi yapılan öğrencilerin geleneksel yöntemlerle harf öğretimi yapılan öğrencilere göre harfi tanıma, heceleme ve ilgili harfin yoğun olarak kullanıldığı metinleri okuma hususunda daha başarılı olduğu görülmüştür.

Kayan ve Aydın (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, bilgisayar destekli eğitsel oyunların dil bilgisine yönelik akademik başarı ve tutum ile Türkçe dersine yönelik tutum üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öntest-son test kontrol gruplu yarı deneysel desene göre tasarlanan araştırmanın katılımcılarını 7. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın verileri; Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği, dil bilgisine yönelik tutum ölçeği ve dil bilgisi başarı testi aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçları; bilgisayar destekli eğitsel oyunların dil bilgisine yönelik akademik başarı ve tutum ile Türkçe dersine yönelik tutumu geliştirdiğini, dil bilgisine yönelik tutumlar ile Türkçe dersi arasında pozitif, orta ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Kuşçuçuran (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada İngilizce derslerinde sözcük öğretiminin dijital oyunlar kullanılarak yapılmasının öğrencilerin sözcük öğrenme

başarıları üzerinde etkisi olup olmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Deneysel desenin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu 7. sınıfta öğrenim gören 31 öğrenci oluşturmuştur. Veriler akademik başarı testi ile toplanmıştır. Araştırma sonuçları, dijital oyunlarla yapılan İngilizce sözcük öğretiminin öğrencilerin başarısına daha çok katkı sağladığını göstermiştir.

Akyıldız (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, yabancı dil olarak Almanca öğretiminde üç boyutlu eğitsel dijital oyun kullanımının öğretmen adaylarına olan katkısının belirlenmesi ve bu kapsamda öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 34 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Ülke bilgisi, kelime bilgisi, dil bilgisi ve okuma, yazma, dinleme ve konuşma dil becerilerindeki sonuçlar; eğitsel dijital oyunun öğrencilerin yabancı dil, işbirlikçi öğrenme, bireysel öğrenme gibi farklı becerilerine katkı sağladığını, bununla birlikte yabancı dil olarak Almanca derslerinde öğrenciler tarafından olumlu karşılandığını göstermiştir. Araştırma sonuçlarına göre, katılımcıların çoğu eğitsel dijital oyunun dil becerilerinin gelişimini desteklediğine inanmaktadır. Araştırmanın sonuçları, eğitsel dijital oyununun yabancı dil öğrenmeyi daha eğlenceli hale getirdiğini ve öğrencilerin motivasyonunu arttırdığını göstermiştir.

Yüksel (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, eğitsel dijital oyunların öğrencilerin Türkçe dersindeki akademik başarılarına ve derse yönelik motivasyonlarına etkisi incelenmiştir. Öntest ve sontest kontrol gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu 68 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma verileri başarı testi ve Türkçe dersi motivasyon ölçeği yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları, eğitsel dijital oyunun öğrencilerin Türkçe dersindeki akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Araştırmada, dijital oyunların öğrenci motivasyonunu olumlu veya olumsuz bir şekilde etkilemediği; ancak öğrencilerin derse ilgilerini çekerek somut öğrenme ortamları oluşmasına katkı sağladığı görülmüştür.

Günel (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, gerçek çevre tabanlı eğitsel dijital oyun kullanımının ortaokul öğrencilerinin İngilizce kelime bilgisi ile kalıcılığı üzerine etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desene göre yürütülen araştırmanın örneklemini altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinden toplamda 98 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verileri başarı testi aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçları, gerçek çevre tabanlı eğitsel dijital oyun kullanımının ortaokul öğrencilerinin İngilizce kelime bilgileri üzerinde olumlu bir etkisinin olduğunu

göstermiştir. Araştırmanın bir başka sonucuna göre de gerçek çevre tabanlı dijital oyunlar ortaokul öğrencilerinin İngilizce kelime bilgilerinin kalıcılığı üzerinde de olumlu etkiye sahiptir. Bununla birlikte, araştırmanın katılımcıları olan ortaokul öğrencileri eğitsel dijital oyunun derslerde eğlenmeye ve öğrenmeye katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Zengin (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, İngilizce kelime öğretiminde eğitsel bilgisayar oyunları kullanımının ortaokul öğrencilerinin başarı ve tutumlarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu gerçek deneme modelinin kullanıldığı araştırma 337 ortaokul 1. sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Araştırma verileri akademik başarı testi ve tutum ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, eğitsel bilgisayar oyunları ile kelime öğretimi yapılan öğrencilerin, mevcut programa göre kelime öğretimi yapılan öğrencilerden daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Bununla birlikte, eğitsel bilgisayar oyununun, öğrencilerin öğrendikleri İngilizce kelimeler üzerindeki kalıcılığı da olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, eğitsel bilgisayar oyununun öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarında herhangi bir değişikliğe sebep olmadığı görülmüştür.

Şahin (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, altıncı sınıf Türkçe dersi ses olayları konusunda geliştirilen eğitsel bilgisayar oyununun öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Karma araştırma deseninin kullanıldığı araştırma 67 ortaokul 6. sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Araştırma verileri akademik başarı testi ve görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçları; geliştirilen eğitsel bilgisayar oyununun öğrencilerin 6. sınıf düzeyindeki Türkçe dersi kazanımlarında yer alan ses olayları konusundaki eksikliklerinin giderilmesine ve öğrenilenlerin pekiştirilmesine katkı sağladığını ortaya koymuştur.

Aşçı (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, eğitsel bilgisayar oyunlarının kullanıldığı oyun temelli öğrenme yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik akademik başarı ve tutumları üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Karma yöntemle yürütülen araştırmanın katılımcılarını 52 ortaokul 6. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma verileri başarı testi, tutum ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları, eğitsel bilgisayar oyunlarının kullanıldığı oyun temelli öğrenme yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik akademik başarılarında ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığında herhangi bir değişime sebep olmadığı; öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarında ise artış olduğu görülmüştür.

Girmen ve Kaya (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, 4. sınıf ğrencilerinin temel dil becerilerinin tersyüz sınıf modeline dayalı dijital öykü ve oyunlarla geliştirilmesi amaçlanmıştır. Eylem araştırması deseninde tasarlanan araştırmada veriler; gözlem notları, araştırmacı ve ğrenci günlükleri, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve ğrenci-aile ürünleri yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonuçları; uygulama sürecinde yapılan etkinliklerin, öğrencilerin temel dil becerilerinin gelişmesine katkı sağladığını göstermiştir. Araştırmanın bir başka sonucuna göre de tersyüz sınıf modeline dayalı dijital öykü ve oyun uygulamalarının öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, devinişsel, sosyal becerilerini geliştirdiği yönündedir.

Samur (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, harf tanıma becerilerini öğretmek için tasarlanmış bir dijital oyunun etkinliğinin test edilmesi ve ADDIE modeline dayanan öğretimsel bir uygulama geliştirme sürecinin kısaca sunulması amaçlanmıştır. Kontrol gruplu yarı deneysel desene göre yürütölen araştırmanın katılımcılarını 87 okul öncesi ğrencisi oluşturmuştur. Araştırma verileri bir başarı testi aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçları, dijital oyunun okul öncesi ğrencilerinin harfi tanıma becerilerini geliştirdiğini göstermektedir.

Tecen (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, okul öncesi çocukların ses farkındalığının geliştirilmesinde dijital oyun temelli destekleyici aktivitelerin etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Yarı deneysel bir araştırma niteliğinde olan çalışmanın katılımcılarını 40 okul öncesi çocuğu oluşturmuş ve veriler Okuma-Yazmaya Hazırlık Akademik Başarı Testi ile toplanmıştır. Araştırma kapsamında kontrol grubundaki öğrencilerin ğretimi geleneksel yollarla tamamlanmıştır. Deney grubunun yarısı ise ilk 4 ses (a, e, ı, i) için bilgisayar oyunu kullanırken diğer yarısı çalışma sayfası kullanmış, kalan 4 ses için (o, ö, u, ü) oyun ile başlayan grup çalışma sayfası, çalışma sayfası ile başlayan grup oyun ile uygulamayı tamamlamıştır. Araştırmanın ara test sonuçları, oyun ile “a, e, ı, i” seslerine yönelik eğitim alan deney grubundaki çocukların başarı testi puanlarının, kontrol grubuna kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermiştir. Araştırmanın son test sonuçlarına göre ise oyun ile “o, ö, u, ü” seslerine yönelik eğitim alan deney grubundaki çocukların başarı testi son test puanlarının, kontrol grubuna ve çalışma sayfası ile eğitim alan deney grubunu oluşturan çocuklara kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görölmüştür.

Altınbaş (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, üniversite ğrencilerinin yabancı dil becerilerinin geliştirilmesinde çok oyunculu çevrimiçi bilgisayar oyunlarının

kullanımının etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Karma yöntem ile yürütülen araştırmanın katılımcılarını 13 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma verileri Cambridge PET sınavı ve yarı yapılandırılmış görüşme aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçları; oyun sürecinin hedef dil becerilerini genel olarak geliştirdiğini, dinleme ve konuşma becerilerini önemli ölçüde olumlu olarak etkilediğini; ancak okuma ve yazma becerilerini önemli oranda etkilemediğini göstermiştir. Bununla birlikte, katılımcı görüşlerine göre çok oyunculu çevrimiçi bilgisayar oyunlarının yabancı dil becerilerinin geliştirilmesi konusunda hem faydaları hem de zorlukları olduğu da araştırma sonuçları arasındadır.

Yükseltürk, Altıok ve Başer (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, Kinect teknolojisi ile oyun tabanlı dil öğreniminin öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançları ve İngilizceye yönelik tutumları üzerindeki etkilerini araştırmak amaçlanmıştır. Öntest-son test yarı deneysel desene göre tasarlanan araştırmanın katılımcılarını birinci sınıfa devam eden üniversite öğrencileri oluşturmuştur. Verileri İngilizce özyeterlik ölçeği ve İngilizceye yönelik tutum ölçeği aracılığıyla toplanan araştırmanın sonuçları; deney grubundaki öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançları ve İngilizceye yönelik tutumları puanlarının bazı alt faktörlerde kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı pozitif bir artışın olduğunu göstermiştir.

Şirin vd. (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, Umut Projesi kapsamında geliştirilen çevrimiçi ve oyun tabanlı bir öğretimin Suriyeli çocuklar üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Kontrol gruplu yarı deneysel desen ile yürütülen araştırmanın katılımcılarını 9-14 yaşları arasındaki 147 çocuk oluşturmuştur. Araştırma verileri Türkçe testi, boyutsal değişiklik kartı sıralama görevleri, umutsuzluk ölçeği ve memnuniyet anketi aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçları; Türkçe dil edinimi, kodlama, yürütme işlevi ve genel umutluluk duygusunda önemli gelişmeler olduğunu göstermektedir.

Öztürk Yurtseven (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, yabancı dil öğretiminde alternatif gerçeklik oyunlarının akademik başarıya ve öğrenen özerkliğine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Deneme modellerinden kontrol gruplu ön test-son test deneysel desene göre yürütülen araştırmanın çalışma grubunu A2 seviyesindeki 86 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma verileri erişim testi, öğrenen özerkliği ölçeği ve öz değerlendirme formu yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, yabancı dil öğretiminde alternatif gerçeklik oyunlarının öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin

geliştirilmesinde etkili olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte, araştırmanın bir başka sonucuna göre yabancı dil öğretiminde alternatif gerçeklik oyunlarının genel olarak öğrencilerin öğrenen özerkliği düzeylerine etkisi olmadığı belirlenmiştir.

Tosun (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler için yerel tabanlı gerçekliği artırılmış oyun tasarımının Türkçeyi pratik yapmaya, öğrenci motivasyonuna ve kampüs oryantasyonuna katkısının incelenmesi amaçlanmıştır. Tasarım tabanlı araştırma yöntemi ile yürütülen araştırmanın örneklemini 27 yabancı uyruklu üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma verileri anketler ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonuçları, yerel tabanlı gerçekliği artırılmış oyunun Türkçeyi pratik yapmak için etkili bir yöntem olduğunu, kampüsteki bilinmesi gereken kurumların yerlerini öğrenmeye yardımcı olarak kampüs oryantasyonunu sağladığını, öğrencilerin dil öğrenme motivasyonlarını artırarak öğrenmelerini olumlu yönde etkilediğini ve öğrencilerin öğrenme isteğini artırdığını göstermektedir.

Alyaz ve Genç (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada; yabancı dil öğretiminde kullanılan eğitsel dijital oyunla çalışmak, uygulamalardaki zorlukların arkasındaki belirleyici nedenleri belirlemek ve oyunun öğretmen adaylarının mesleki dil becerilerinin gelişimine olan katkısını çalışmak amaçlanmıştır. Karma yöntemle yürütülen araştırmanın katılımcılarını Almanca öğrenen 60 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırma verileri; kelime bilgisi testi, oyun günlüğü ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonuçları; eğitsel dijital oyunların öğrencilerin mesleki dil becerilerinin gelişimine oldukça katkı sağladığı yönündedir. Aynı zamanda, öğretmen adaylarının dil öğretiminde eğitsel dijital oyun kullanımına yönelik tutumlarının da artış gösterdiği görülmektedir.

Güvendir ve Gezgin (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Facebook üzerinde İngilizce sözcük bilgisini gerektiren bir oyun uygulamasının öğrencilerin İngilizce sözcük bilgisine olan etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Deneysel modellerden öntest-sontest kontrol gruplu modelin kullanıldığı araştırmanın katılımcıları 7. sınıf öğrencileridir. Çalışmada veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen çoktan seçmeli sözcük bilgisi testiyle toplanmıştır. Araştırma sonuçları, Facebook üzerinde İngilizce sözcük bilgisi gerektiren oyun uygulamasının öğrencilerin İngilizce sözcük bilgilerine olumlu yönde etkisinin olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Akkuzu (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, yabancı dil olarak İngilizce öğrenimi bağlamında ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin kelime edinimini ölçmek için kelime öğrenen bir mobil uygulama geliştirilmiş ve bu uygulamanın öğrenciler ve öğretmenler tarafından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Karma desene göre tasarlanan araştırmanın katılımcıları ilköğretim düzeyinde ikinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar öğrenim gören öğrenciler ve İngilizce öğretmenleridir. Araştırma verileri kelime testi, anket ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda; ikinci sınıftan sekizinci sınıfa kadarki öğrencilerin oyun tabanlı uygulamalarla İngilizce kelime öğrenirken eğlendikleri ve motive oldukları tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları ayrıca, İngilizce kelime öğrenmek için oyunu oynamanın öğrenciler üzerinde ilgi ve motivasyon açısından pozitif etki yaptığını da ortaya konmuştur.

Donmuş (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, ortaokul öğrencilerine İngilizce öğretiminde eğitsel bilgisayar oyunu kullanmanın erişkiye, kalıcılığa ve motivasyona etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Deneysel desenlerden ön-test son-test kontrol gruplu deney modelinin kullanıldığı araştırmanın örneklemini 69 ortaokul 6. sınıf öğrencisi oluşturmıştır. Araştırma verileri; akademik başarı testi ve motivasyon ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonuçları, eğitsel bilgisayar oyunu ile zenginleştirilen öğrenme ortamlarının, öğrencilerin erişki düzeyleri üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, eğitsel bilgisayar oyunlarının öğrenmenin kalıcılığı konusunda da olumlu bir etkiye sahip olduğu ve sınırlı da olsa öğrencilerin motivasyonları üzerinde olumlu bir etkisinin bulunduğu da araştırma sonuçları arasındadır.

Yıldırım (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, yabancı dil öğretiminde eğitsel mobil oyun kullanımının ilköğretim öğrencilerinin başarıları üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Betimsel tarama yönteminin kullanıldığı araştırmanın örneklemini 82 beşinci sınıf öğrencisinden oluşmuştur. Verilerin toplanmasında anket ve kelime testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, eğitsel mobil oyunların ilköğretim öğrencilerinin İngilizce başarı düzeylerini arttırdığı, mobil cihazlara yüklenecek eğitsel oyunların öğrencilerin ders motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği ve bu oyunların faydalı bir öğretim materyali olarak kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Turgut ve İrgin (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin dijital oyunlarla İngilizce öğrenme deneyimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Fenomenoloji deseniyle yürütölen araştırmanın katılımcılarını 10 ilkokul ve ortaokul öğrencisi oluşturmıştır. Verileri gözlem ve görüşmeler yoluyla toplanana

araştırmanın sonuçları; dijital oyunların öğrencilerin yabancı dilde kelime öğrenmelerine, transfer etmelerine, dil öğrenmeye yönelik motivasyonlarının artmasına olumlu yönde etki ettiğini göstermiştir. Ayrıca, araştırmaya katılan katılımcılar dijital oyunların avantaj ve dezavantajlarına yönelik farkındalıklarının oluştuğunu belirtmişlerdir.

2.5.2.2. Dil öğretiminde dijital oyun ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar

Atma, Azmi ve Hassan (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada modern dijital oyunların çocukların ikinci dil edinimleri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel yöntemlerden durum çalışması deseninin kullanıldığı araştırmanın katılımcısını yedi yaşındaki bir çocuk oluşturmuştur. Verilerin gözlemler yoluyla toplandığı ve tematik yaklaşımla analiz edildiği araştırmada katılımcının dijital oyunlardan öğrendiği İngilizce kullanımını değerlendirmek için Şema Teorisi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ikinci bir dil ediniminin, oyuncu ve dijital oyun arasındaki iletişim ve bağlamın kolaylaştırılması yoluyla Kritik Dönem Hipotezinden (CPH) kaynaklandığı belirtilmiştir ve dijital oyunların kelime gelişimi, etkileşim ve iletişim yoluyla çocukların ikinci dil edinimlerini olumlu ve olumsuz yönlerden etkileyebileceğini göstermiştir.

Chen ve Hsu (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada söz varlığı ve tarih bilgisinin aynı anda kazanılıp kazanılamayacağını incelemek ve katılımcıların dil ve tarih öğrenimi açısından ciddi oyunu nasıl algıladıklarını araştırmak için bir dijital bir oyun kullanılmıştır. Katılımcılarını yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 66 üniversite öğrencisinin oluşturduğu çalışmada veriler kelime bilgisi ve içerik bilgisi testi ve ayrıca bir anket ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarında hem kelime bilgisinde hem de tarih bilgisinde istatistiksel olarak anlamlı gelişmeler ortaya konmuştur. Kelime öğrenimi, temel olarak oyun ortamının zengin bağlamsal ipuçlarına ve hedef kelimelere tekrar tekrar maruz kalmaya atfedilmiş, katılımcılar dijital oyun yoluyla olumlu bir öğrenme deneyimi yaşadıklarını bildirmişlerdir.

Ronimus vd. (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, doğru ve akıcı okuma konusunda sorun yaşayan öğrencilerin bu becerilerinin geliştirilmesi için tasarlanmış dijital bir oyunun etkililiğinin araştırılması amaçlanmıştır. 37 ikinci sınıf öğrencisiyle yürütülen araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı-deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma verileri; resim-kelime eşleştirme testi, sözlü kelime listesi, kelime okuma etkinliği testi, heceleme görevi, okuma akıcılığı testi, okuduğunu anlama testi aracılığıyla

toplanmıştır. Araştırma sonuçları; dijital oyunun kelime okumada olumlu yönde etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca, deney grubundaki çocukların okuma gelişimlerinin kontrol grubundaki öğrencilere oranla daha hızlı olduğu da araştırma sonuçları arasındadır. Araştırma sonuçlarına göre dijital oyunun okuma akıcılığı, okuduğunu anlama ve heceleme becerileri anlamında bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Araştırmada; ses-harf ilişkisinin kurulması ve kelime düzeyinde okumanın geliştirilmesinde dijital oyunun etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Rusman, Ternier ve Specht (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, çocuklara ikinci dil öğretimi için tasarlanmış bir oyunun tasarımının açıklanması ve etkililiğinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Oyun, üç yinelemeli tasarım araştırma döngüsüyle geliştirilmiş ve değerlendirilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını 34 çocuk ve 14 yetişkin oluşturmuştur. Veriler; anketler, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve başarı testiyle toplanmıştır. Sonuçlar, çocukların ve yetişkinlerin oyunu ikinci bir dil öğrenmek ve motivasyonu arttırmak için yararlı bulduğunu ve yetişkinleri dil öğrenme sürecine dâhil etmenin mümkün olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, oyunun ikinci dilde kelime öğrenmeye olumlu yönde etkisinin olduğu da araştırma sonuçları arasındadır.

Ebrahimzadeh ve Alavi (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, ticari bir dijital oyunun lise öğrencilerinin dil öğrenme motivasyonu üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. 241 lise öğrencisiyle yürütülen araştırmada veriler dil öğrenme motivasyonu ölçeği ve saha notları aracılığıyla toplanmıştır. Katılımcılar; oyun senaryosunu okuyanlar (okuyucular), oyunu oynayanlar (oyuncular) ve oyun oynayanları izleyenler (izleyiciler) olmak üzere üç gruba bölünmüştür. Araştırma sonuçları; dijital oyunun öğrencilerin dil öğrenmeye yönelik motivasyonunu arttırdığını göstermiştir. Bununla birlikte; dijital oyunun izleyicilerin dil öğrenme motivasyonları üzerinde okuyucuların motivasyonlarına göre daha fazla etkili olduğu görülmüştür.

Hwang vd. (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmek amacıyla mobil oyun tabanlı etkinlikler tasarlanmış ve etkililiği değerlendirilmiştir. Kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı araştırmanın katılımcılarını 40 lise öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma verileri; dinleme ve konuşma görevleri içeren testler, anket ve görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonuçları deney grubunun sözlü son testte kontrol grubundan daha iyi performans sergilediklerini; ancak oyunun dinleme becerisi üzerinde herhangi bir etkisi olmadığını göstermiştir. Araştırma sonuçlarına göre mobil oyun

tabanlı etkinlikler öğrencileri yabancı dil olarak İngilizce konuşma alıştırmaları yapmaya, anlamlı cümleler oluşturmaya, daha doğru ve güvenle konuşmaya ve özgün bir bağlamda yabancı dil olarak İngilizce konuşma alıştırmaları yapmaya teşvik etmektedir.

Butler (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, çocukların yabancı dil öğrenme süreçlerinde hangi oyun öğelerinin onlara yardımcı olduğunun incelenmesi amaçlanmış ve bu amaç kapsamında çocuklardan oyun tasarımları istenmiştir. Çocukların bakış açısından yabancı dil öğrenme için hem çekici hem de etkili olan unsurların ve yapıların anlaşılmasını amaçlayan bu araştırmada 82 ortaokul 6. sınıf öğrencisiyle çalışılmış ve öğrencilerden öncelikle oynadıkları oyunlardaki oyun unsurlarını tanımlamalarını ve yabancı dil öğrenmelerinde onlara yardımcı olan oyun elementlerini tartışmaları istenmiştir. Daha sonra öğrenciler tanımladıkları bu unsur ve elementlere göre gruplar halinde çalışarak oyun tasarlamışlardır. Araştırma sonucunda öğrenciler oyunların tekrarlama/gözden geçirme, çoklu yöntem ve araçlar kullanma, kendi öğrenmeleri üzerinde kontrol sahibi olma gibi özelliklerini öğrenme unsurları olarak belirlemişlerdir. Öğrencilerin değer verdikleri oyun elementleri ise; meydan okuma, fanteziler, öz kontrol, anında geri bildirim ve beğeni/alkış olarak belirlenmiştir.

Huang ve Huang (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, iskele (scaffolding) stratejisine dayalı taşınabilir sensör tabanlı dijital bir oyunun öğrencilerin yabancı dilde kelime öğrenme başarılarına ve motivasyonlarına etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Yarı deneysel bir yöntemle yürütülen araştırmanın katılımcılarını 65 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Bir grupta öğrenciler iskele stratejisine dayalı dijital oyunu oynarken diğer gruptaki öğrenciler ise aynı oyunu iskele stratejisinin yardımı olmadan oynamıştır. Veriler; başarı testi, hatırlama testi ve motivasyon sormacası yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonuçları, iskele stratejisine dayalı taşınabilir sensör tabanlı kelime oyununun kelime öğreniminde düşük başarılı öğrencilerin motivasyonunu ve performansını önemli ölçüde geliştirdiğini; ancak oyun yoluyla öğrenilen kelimelerin hatırlanmasında daha az etkili olduğunu göstermektedir.

Ronimus vd. (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, iki oyun özelliğinin (meydan okuma seviyesi ve ödül sistemi) dijital oyun tabanlı okuma sırasında birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin katılımı üzerindeki etkilerinin araştırılması amaçlanmıştır. Deneysel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmanın katılımcılarını 138 birinci ve ikinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma verileri; oyundaki oturum sıklığı, süresi ve oyun sonunda sunulan bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçları; çocukların

oyun oynamaktan hoşlandıklarını, ödül sisteminin başlangıçta öğrencileri daha sık oyun oynamaya teşvik etse de bir süre sonra bu etkisini kaybettiğini, meydan okuma sisteminin ise çocukların okumaya katılımları üzerinde herhangi bir etkisi olmadığını göstermiştir. Araştırmacılar, dijital oyunların erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili birer öğretim aracı olabileceğini belirtmişlerdir.

Allen vd. (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, öğrencilerin yazma katılımlarını arttırmak ve onlara yazma stratejilerini uygulama fırsatı vermek için hazırlanan bir dizi eğitsel oyunun etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 26 birinci dil, 16 ikinci dil öğrencisi olmak üzere toplam 42 öğrenci oluşturmuştur. Veriler; öğrenciler tarafından katılım, motivasyon, performansa yönelik algı, oyuna yönelik tutuma yönelik yazılan günlük öz değerlendirme raporları aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçları hem birinci dil hem de ikinci dil öğrencileri için dijital oyunun yazma performansında artışı sağladığını ve katılıma, motivasyona ve algılanan performansa da olumlu yönde etki ettiğini göstermiştir. Araştırma sonuçlarında ayrıca; dijital oyunun ikinci dil öğrencilerinde birinci dil öğrencilerine göre daha olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür.

Berns vd. (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, öğrencilerin yabancı dil edinimlerini ve iletişimsel yeterliklerini güçlendirmek için öğrenci gereksinimlerine göre tasarlanan etkileşimli bir üç boyutlu çevrimiçi oyunun kullanım olanaklarının incelenmesi amaçlanmıştır. Tek grup öntest-sontest deseninin kullanıldığı araştırmanın katılımcılarını A1 düzeyinde Almanca öğrenen öğrenciler oluşturmuştur. Araştırma verileri; oyun içindeki yazışma kayıtları ve başarı testi yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonuçları; öğrencilerin dilbilgisel ve sözcüksel yanlışlarının azaldığını ve anadillerine ait sözcük kullanmayı azalttıklarını göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin yabancı dil edinimlerinin ve iletişimsel yeterliklerinin de olumlu yönde etkilendiği araştırma sonuçları arasındadır.

Berns, Gonzalez-Pardo ve Camacho (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada üç boyutlu sanal ortamlardaki oyun benzeri uygulamaların öğrencilerin yabancı dil öğrenme başarı ve motivasyonları üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Durum çalışması deseniyle yürütülen araştırmanın katılımcılarını Almanca öğrenen 85 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma verileri; kelime testleri ve anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçları; üç boyutlu oyun benzeri ortamların öğrencilerin

yabancı dilde dinleme, okuma ve yazma becerileri ile yabancı dil öğrenmeye yönelik motivasyonları üzerinde olumlu etkileri olduğu yönündedir.

Rama vd. (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, çevrimiçi oyun ortamlarının ikinci dil öğrenimi ve sosyalleşme için öneminin incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemiyle yürütülen araştırmanın katılımcılarını İspanyolca öğrenen altı üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma verileri; gözlem, görüşme, oyun içi sohbet kayıtları, öğrenci günlükleri aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçları; çevrimiçi oyun ortamlarının öğrencilere dil öğrenimi için benzersiz bağlamlar sağladığını, bu oyunların öğrencilerin dil gelişimlerine ve sosyalleşmelerine katkı sağladığını göstermektedir.

Aghlara ve Tamjid (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, dijital bilgisayar oyununun İranlı çocukların kelime öğreniminin teşvik edilmesindeki rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Kontrol gruplu deneysel desene göre yürütülen araştırmanın katılımcılarını altı ile yedi yaşları arasındaki 40 çocuk oluşturmuştur. Araştırmanın verileri kelime testi aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçları çocukların yabancı dil öğrenmelerinde dijital oyunların olumlu yönde etkili olduğunu göstermiştir.

deHaan, Reed ve Kuwanda (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, dijital oyun etkileşiminin, ikinci dildeki kelime dağarcığının fark edilmesini ve hatırlanmasını ne derecede kolaylaştıracağına ya da engelleyeceğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Deneysel bir yöntemle gerçekleştirilen araştırmanın katılımcılarını 80 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Öğrenciler İngilizce ve oyun oynama yeterliklerine göre eşleştirilmiştir. Eşlerden biri yirmi dakika boyunca oyun oynarken diğeri de başka bir bilgisayarda oyunu izlemiştir. Veriler; kelime hatırlama testi, bilişsel yük ölçümü, deneyim anketi ve hatırlama testi aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçları, hem oyuncuların hem de oyun izleyicilerinin oyundan kelime hatırladıklarını; ancak oyuncuların izleyicilere göre önemli ölçüde daha az kelime hatırladıklarını göstermiştir. Oyuncular; eşzamanlı oyun oynama ve kelimeleri öğrenme konusunda zorluk yaşadıklarını, oyunu ve oyun dilini gözlemcilere göre daha zor algıladıklarını ifade etmişlerdir.

Neville, Shelton ve McInnis (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, etkileşimli bir kurgu dijital oyununun üniversite öğrencilerine kelime, okuma ve kültür öğretimindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Karma yöntemle desenlenen araştırmanın katılımcılarını Almanca öğrenen üniversite öğrencileri oluşturmuştur.

Çeşitli nicel ve nitel veri toplama araçlarının kullanıldığı araştırmanın sonuçları; öğrencilerin oyun yoluyla dil öğrenmeye yönelik görüşlerinin olumlu olduğunu, oyun aracılığıyla öğrenilen dil becerilerinin kalıcılık ve transfer düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Ranalli (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, ticari bir dijital oyunla desteklenmiş öğretim etkinliklerinin İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin dil gelişimlerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Karma bir yöntemle yürütülen araştırmanın katılımcılarını orta düzeyde İngilizce öğrenen üniversite öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma verileri; kelime başarı testi, ara sınavlar ve anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçları; ticari bir dijital oyunla desteklenmiş öğretim etkinliklerinin öğrencilerin kelime bilgilerine pozitif bir etkisinin olduğunu, öğrencilerin ticari bir dijital oyunla desteklenmiş öğretim etkinliklerine yönelik olumlu tutumlar sergilediğini ve oyunun zorluklarına rağmen eğlenceli bulunduğunu göstermiştir.

İlgili alanyazın genel olarak değerlendirildiğinde çocukların ilgi, gereksinim ve düzeylerine uygun olarak gerçekleştirilen öğretim etkinliklerinin olumlu sonuçlar verdiği; bununla birlikte çocuklara ikinci veya yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili yapılan uygulamalı çalışma sayısının sınırlı olduğu görülmektedir. Ayrıca, hem ulusal hem de uluslararası alanyazında gerçekleştirilen çalışmalar dil öğretimi sürecinde eğitsel dijital oyunların yararlarına ilişkin olumlu sonuçlar rapor etmektedir. Ulusal alanyazında yer alan çalışmaların çok büyük bir kısmının yetişkin öğrencilerle gerçekleştirildiği ve genel olarak ana dili olarak Türkçe veya yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde eğitsel dijital oyun kullanımı alanlarında yapıldığı dikkat çekmektedir. Uluslararası alanyazında yer alan çalışmalar ise çocuklara ve yetişkinlere ana dili, ikinci veya yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde eğitsel dijital oyun kullanımı alanlarında yoğunlaşmaktadır.

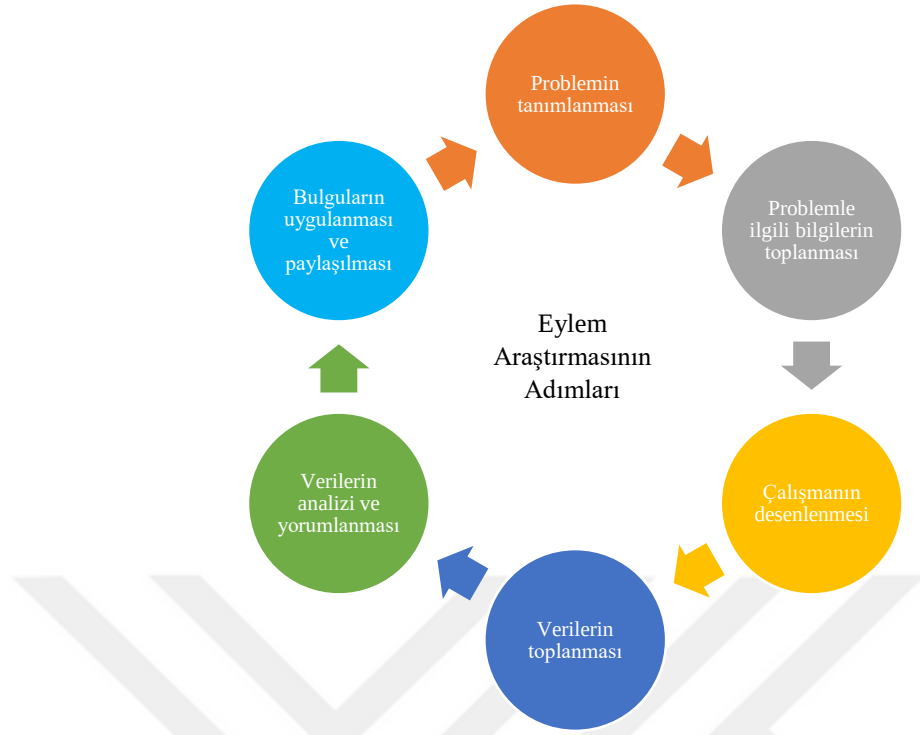
3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, katılımcılar, uygulama süreci, veri toplama araçları, uygulama sürecindeki roller, eğitsel dijital oyunun geliştirilmesi, eylem basamakları süreci ve araştırmanın uygulanma süreci, geçerlik ve güvenirlik ile verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Deseni

A1 düzeyinde Türkçe öğrenen yabancı uyruklu ilkököl öğrencilerinin ikinci dil olarak Türkçe okuma-anlama ve yazma becerilerinin eğitsel dijital oyun destekli öğretim etkinlikleri ile nasıl geliştirilebileceğini ortaya koymak amacıyla yürütölen bu araştırma, eylem araştırması desenine göre tasarlanmıştır. Çalışma; sürecin ayrıntılı bir şekilde açıklanması, var olan bir sorunun tanımlanması, döngüsel ve sistematik bir şekilde çözüm için planlama yapılması, planların eyleme dönüştürölmesi, gerekli verilerin toplanması ve analiz edilmesi, araştırmacının süreç boyunca yansıtma ve sorgulama yapması, iş birliğinin sağlanması gibi aşamaları içerdığı için eylem araştırması deseni ile tasarlanmıştır. Elliot'a göre (1991, s.69) eylem araştırması, sosyal bir durumun içindeki eylemin niteliğini geliştirmek amacıyla gerçekleştirilen sosyal bir durum çalışmasıdır. Eylem araştırması, okullarda karşılaşılan problemleri çözmeye, öğretimi geliştirme ve öğrenci başarısını artırmanın yollarını aramaya yönelik, sorgulamaya ve tartışmaya olanak sağlayan bir araştırma desendir (Ferrance, 2000, s.1). Araştırmacıların, araştırma tekniklerini kullanarak kendi eğitim uygulamalarını sistematik ve dikkatli bir şekilde incelemelerini, yansıtma yapmalarını gerektiren eylem araştırması; sosyal ortamlardaki sorunların daha iyi anlaşılmasını ve çözölmesini sağlayan bir problem çözme sürecidir (Ferrance, 2000, s.1; McKernan, 1987, s.6). Yıldırım ve Şimşek (2016, s.307) eylem araştırmasını, uygulama süreciyle ilgili sorunların ortaya çıkarılması ya da zaten var olan bir sorunun tanımlanarak çözölmesine yönelik, verilerin sistematik ve döngüsel bir şekilde toplanmasını ve analiz edilmesini içeren bir araştırma yaklaşımı olarak tanımlamışlardır. Schmuck (2006, s.29), eylem araştırmasının, gerçekleştirilen profesyonel uygulama hakkında bilgi edinilmesi, alternatif uygulamalar denenmesi ve sonuçların iyileştirilmesi için planlı, sürekli ve sistematik olarak gerçekleştirilen prosedürlerden oluştuğunu belirtmektedir. Hem nitel hem de nicel yaklaşımların birlikteliğinin sağlanabileceğı eylem araştırmaları, eğitimcilerin kendi uygulamalarını

daha iyi anlamalarını ve geliştirmelerini sağlamaktadır (Glanz, 2014, s.16-17). Başka bir deyişle, eylem araştırmaları araştırmacının gerçekleştirdiği uygulamanın daha iyi anlaşılmasına ve yansıtılmasına fırsat sağlayan, disiplinli ve amaçlı bir araştırma dır (Baumfield, Hall ve Wall, 2008, s.4-5). Eylem araştırmalarının temel amacı bilgi üretmekten çok uygulamayı geliştirmektir (Elliot, 1991, s.49) ve bilgi üretimi, uygulamayı geliştirmek için bir araçtır. Efron ve Ravid (2013, s.7), eylem araştırmalarını geleneksel araştırmalardan ayıran en önemli özelliklerin onun doğasındaki yapılandırmacı, durumsal, kullanışlı, sistematik ve döngüsel özellikler olduğunu belirtmektedir. Katılımcı, güçlendirici, yorumlayıcı, esnek ve eleştirel olması özellikleriyle eğitim araştırmalarında kullanılabilecek bir araştırma deseni olarak tanımlanan eylem araştırması; bir sorunu tanımlama, çözüm için planlama yapma, eylemde bulunma, veri toplama ve analiz etme, yansıtma yapma, yeniden planlama, eylemde bulunma, veri toplama ve analiz etme, yansıtma yapma döngüsünü içinde barındırmaktadır (Schmuck, 2006, s.29). Bu döngüdeki her bir etkinlikle araştırmacının sorun hakkındaki bilgileri artar ve bu süreç araştırmacıyı sorunun çözümüne götüren bir eylem araştırması döngüsünü oluşturur (Herr ve Anderson, 2015, s.5). Johnson (2015, s.26) eylem araştırmasının adımlarını; çalışma alanını veya sorusunu tanımlamak, çalışma ile ilgili verileri toplamak ve analiz etmek, çalışmadan elde edilen bulguların nasıl kullanılabileceğini ve uygulanabileceğini anlatmak, son olarak da bulguları paylaşmak ve diğerleriyle eylem planlamak olarak sıralamıştır. Mertler (2006, s.22) ise eylem araştırmasının planlama, eylemde bulunma, geliştirme ve yansıtma olmak üzere dört aşamadan oluştuğunu, bu aşamaların da sorunu tanımlama ve sınırlandırma, ilgili literatürü tarama, araştırma planı oluşturma, araştırma planını uygulama ve veri toplama, verileri analiz etme, eylem planı oluşturma, sonuçları paylaşma, yansıtma yapma adımlarından oluştuğunu belirtmektedir. Efron ve Ravid (2013, s.8) eylem araştırmasının adımlarını şekil 3.1'deki gibi görselleştirmiştir:



Şekil 3.1. Eylem araştırmasının altı döngüsel adımı

Elliot (1991, s. 72-77) ise eylem araştırmasının ilk adımının genel fikrin belirlenmesi ve açıklığa kavuşturulması olduğunu belirtmektedir. İkinci adım keşif adıımıdır ve bu adımda durumun tüm yönleri betimlenir ve açıklanır. Sonrasında durumun nasıl iyileştirileceğine yönelik genel bir plan yapılır, eylem planları geliştirilir ve uygulanır.

Berg (2001, s.178), katılım ve yansıtma olmak üzere iki ilkeyi benimseyen eylem araştırmasının amacının, insanların veya grupların güçlendirilmesi ve özgürleştirilmesi yolu ile onların sosyal durumlarını veya şartlarını iyileştirmek olduğunu belirtmektedir. Bu araştırmada da ilkökul düzeyinde eğitim gören yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe okuma-anlama ve yazma becerilerinde karşılaştıkları sorunların giderilmesi ve öğrencilerin güçlendirilmesi yoluyla onların durumlarının iyileştirilmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın çıkış noktasını Türkiye’de öğrenim görmekte olan yabancı uyruklu öğrenci sayısının fazlalığı ve bu öğrencilerin özellikle Türkçe okuma-anlama ve yazma becerilerinde yaşadıkları sıkıntılar oluşturmuştur. Bununla birlikte, araştırmacının bu süreçte yaptığı gözlemler ve görüşmeler sonucunda ilkökul dönemindeki öğrencilerin Türkçe okuma-anlama ve yazma becerilerinde sıkıntılar yaşadıkları ve bu sıkıntıların beraberinde başka sorunları getirdiği de belirlenmiştir.

Yapılan alanyazın taraması sonucunda da alanla ilgili yapılan çalışmaların çoğunun yetişkin öğrencilerle gerçekleştirildiği, çocuk öğrencilerin Türkçe öğrenmelerine yönelik araştırma sayısının sınırlı olduğu görülmüştür. Bu nedenlerle konunun araştırılması gerektiği düşünülmüş ve ilkökul öğrencilerinin okuma-anlama ve yazma becerilerinin geliştirilmesi gerektiği düşüncesiyle araştırma modeli eylem araştırması olarak tasarlanmıştır. Tüm bunlarla birlikte, ulusal alanyazında ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında teknolojinin olanaklarından çok sınırlı bir biçimde yararlanıldığı, uluslararası alanyazında ise ikinci/yabancı dil öğretimi sürecinin teknoloji destekli sınıflarda daha iyi gerçekleştiği yönünde sonuçlar bulunduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca, araştırmacının uygulama süreci öncesinde yaptığı gözlem ve görüşmelerde yabancı uyruklu ilkökul öğrencilerinin derse yönelik ilgilerinin teknolojinin desteğiyle artırılabilmesine yönelik bulguları, araştırma sürecinin teknoloji destekli olarak yürütülmesi fikrini gündeme getirmiştir. Araştırmanın yabancı uyruklu ilkökul öğrencileriyle gerçekleştirilecek olması, öğrencilerin Türkçe okuma-anlama ve yazma becerilerinin zayıf olması ve süreçte teknoloji becerilerinin işe koşulacak olması gibi nedenlerle araştırma sürecinde müdahalelere gerek duyulduğundan araştırmanın eylem araştırması deseniyle gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Bununla birlikte, ikinci dil öğretimi alanında öğrencilerin doğal gereksinimlerinin karşılanması gerekliliğinin planlamanın dışına çıkılmasını gerektirmesi (İltar, 2019), eylem araştırmasının da bu esnekliğe izin vermesi bu araştırmanın eylem araştırması olarak gerçekleştirilmesinin nedenlerinden bir diğerini oluşturmuştur.

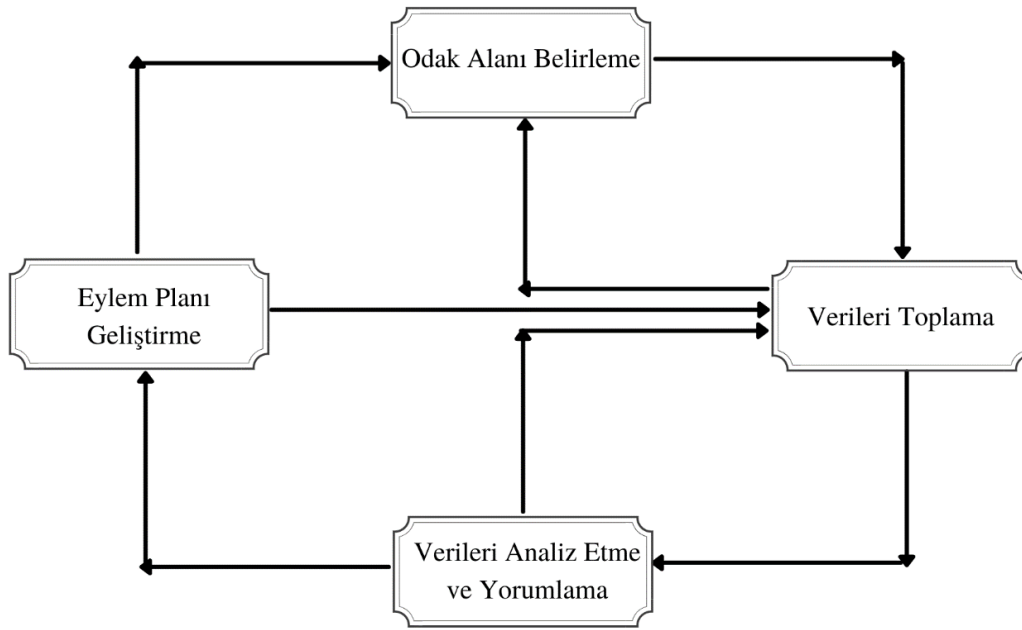
Eylem araştırmaları farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır (Berg, 2001; Bogdan ve Biklen, 2007; Ferrance, 2000; Mills ve Gay, 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Ferrance (2000, s.6) eylem araştırmalarının bireysel, işbirlikli, okul çapında ve bölge çapında eylem araştırması olmak üzere dört türde olabileceğini ifade etmektedir. Berg (2001, s.186-187) ise eylem araştırmalarının a) teknik/bilimsel/işbirlikçi, b) uygulayıcı/karşılıklı işbirliği/tartışma odaklı, c) özgürleştirici/geliştirici/eleştirel olmak üzere üç türden oluştuğunu belirtmektedir. Yıldırım ve Şimşek (2016, s.308-309), bu sınıflamaya “uygulayıcının aynı zamanda araştırmacı olduğu” bir eylem araştırması türü eklemiştir. Mills ve Gay (2016, s.478-479), eylem araştırmasının temel olarak eleştirel ve uygulamalı olmak üzere iki türde sınıflandırılabileceğini belirtmektedirler. Bogdan ve Biklen (2007, s.221-222), eylem araştırmasını politik ve katılımlı eylem araştırması olmak üzere ikiye ayırmaktadır.

Hendricks (2017, s.6) ise eylem araştırmalarını; işbirlikli eylem araştırması, eleştirel eylem araştırması, sınıf içi eylem araştırması ve katılımlı eylem araştırması olarak dörde ayırmaktadır. Uzuner (2005, s.3), nasıl adlandırılırsa adlandırılısın yukarıda anlatılan tüm eylem araştırması türlerinin eylem araştırması şemsiyesinin altında olduğunu belirtmektedir. Uzuner (2005, s.3) araştırmacının sorunu nasıl tanımladığını, sistematik ve düzenli olarak nasıl veri topladığını, değişiklikleri oluşturma gayretlerini açıkça ve ayrıntılı olarak anlatmasının araştırma modeli hakkında bilgi sağlama açısından yeterli olacağını vurgulamaktadır.

Bu araştırma kapsamında eylem araştırması türü olarak Bogdan ve Biklen (2007, s.221-222) ile Hendricks (2017, s.6) tarafından sınıflandırılan eylem araştırması türleri göz önünde bulundurulmuş ve araştırma bu türlerden biri olan katılımlı eylem araştırması türüne göre planlanmış ve uygulanmıştır. Hendricks'e göre (2017, s.7) sosyal ve işbirlikçi bir süreç içeren katılımlı eylem araştırmaları, değiştirilebilmesi için gerçeği araştırmayı amaçlamaktadır. Katılımlı eylem araştırmalarında araştırmayı yapan birey eğitim yoluyla kendi uygulamalarının niteliğini geliştirmeyi, bir grubun veya bir bireyin değişimini sağlamayı amaçlamaktadır (Bogdan ve Biklen, 2007, s.221-222). Katılımlı eylem araştırmaları sosyal yapıların sınırları içindeki uygulamaları keşfedebilmesi yönüyle özgürleştirici; yabancılaşmaya, üretken olmayan çalışma biçimlerine ve güç mücadelelerine meydan okuması yönüyle eleştirel; hem teori hem de pratiği değiştirebilme gücüyle ise dönüştürücü olarak kabul edilmektedir (Hendricks, 2017, s.7). Eğitimcilerin uygulamalarının özüne dair veriye dayalı kararlar oluştırmaları için başkalarıyla birlikte çalışmalarını gerektiren ve dinamik bir süreci içeren katılımlı eylem araştırmaları; eğitimcilerin uygulamalarını incelemeleri, değerlendirmeleri ve geliştirmeleri için pratik ve etkili bir yaklaşım sunmaktadır (James, Milenkiewicz ve Bucknam, 2008, s.7-8). Araştırmacının aynı zamanda uygulayıcı rolünü de alabildiği katılımlı eylem araştırmalarında iş birliği oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Bu araştırma kapsamında da araştırmacı süreç içerisinde etkin bir rol olarak dersleri bizzat kendisi yürütmüştür. Bununla birlikte, araştırmanın hem çocuklarla gerçekleştirilecek olması hem de içerisinde teknolojik bir yeniliği barındırması nedeniyle süreçte farklı uzman ve uygulayıcılarla kurulacak iş birliğinin önemli olduğu düşünölmüştür. Bu yüzden araştırmada eylem araştırması türlerinden katılımlı eylem araştırması benimsenmiştir. Nitekim araştırmada, araştırmacı ile birlikte tez izleme komitesi ve geçerlik komitesinde yer alan öğretim üyeleri, ilkokulda görev yapan sınıf öğretmenleri

ve öğrenciler de yer almış ve iş birliği sağlanmıştır. Uygulama sürecinde araştırmacı eğitimi süresince edindiği kuramsal bilgilerin yardımıyla öğrencilerin Türkçe okuma-anlama ve yazma becerilerinde yaşadıkları sorunu çözmeyi ve kendi uygulamasını geliştirmeyi amaçlamıştır. Katılımlı eylem araştırması, araştırmacının süreç içerisinde kendi uygulamalarına eleştirel bir gözle bakmasını sağlamıştır.

Kuram ve uygulama arasındaki boşlukları dolduran, öğretmenlerin yetkinliğini arttıran, hizmet içi eğitimlerine ve mesleki gelişimlerine yardımcı olan (Johnson, 2015, s.23) ve uygulayıcıyı kendi çalışmalarını inceleyerek performansını geliştirmeye davet eden (McKernan, 1987, s.6) bir araştırma deseni olan eylem araştırması ile ilgili alanyazında farklı modeller bulunmaktadır (McNiff ve Whitehead, 2006, s.9; Mills, 2014, s.20; Stringer, 2007, s.9; Piggot-Irvine, 2015, s.7). Bu çalışmada, Mills'in (2014, s.20) diyalektik eylem araştırması döngüsü göz önünde bulundurulmuştur. Diyalektik eylem araştırması döngüsü Şekil 3.2'de verilmiştir.



Şekil 3.2. Eylem araştırması diyalektik döngüsü (Mills, 2014, s.20)

Mills (2014, s.19), eylem araştırması sürecinin odak alanı belirleme, verileri toplama, verileri analiz etme ve yorumlama ile eylem planı geliştirme adımlarından oluştuğunu belirtmiştir. Aşağıda, araştırma kapsamında bu adımlarda gerçekleştirilen işlemler açıklanmıştır.

3.1.1. Odak alanı belirleme

Eylem araştırmasının ilk basamağı olan odak alanı belirleme aşamasında, araştırmacı araştırma sorularını ve amacını tanımlar, değişkenlerini belirler, çalışma takvimini hazırlar ve araştırmaya yönelik yol haritasını çizer (Mills, 2014, s.55). Bu araştırmada da ilk olarak çalışılacak konu belirlenmiştir.

Araştırmacı, doktora eğitimi süresince Türkiye’de bulunan yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenmelerine yönelik yapılan çalışmalara ilgi duymuş ve bu çalışmaları yakından takip etmiştir. Araştırmacı, yapılan çalışmalardan yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim de dâhil olmak üzere birçok sorunla karşılaştıklarını fark etmiştir (Atalay vd., 2022; Aydın ve Kaya, 2017; Bağdaş, 2011; Börü ve Boyacı, 2016; Çelik, 2013a; Güngör, 2015; Kıroğlu, Kesten ve Elma, 2010; Köylü, 2001; Özçetin, 2013; Seydi, 2014; Şahin, 2008). Araştırmalarını derinleştiren araştırmacı, öğrencilerin en çok Türkçe öğrenme konusunda sıkıntı yaşadıkları ve bu alanda önemli bir materyal eksikliği olduğu bulgularına ulaşmıştır (Arslan, 2011; Candaş Karababa, 2009; Emin, 2016; Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012; İnsan Hakları İzleme Örgütü, 2015; Güngör, 2015). Bununla birlikte, araştırmacı bu durumun ilkokullarda da ciddi bir sorun oluşturduğunu görmüştür. Araştırmacı bu durumu araştırmacı günlüğüne şöyle yansıtmıştır (Araştırmacı Günlüğü, 11.02.2019):

Ülkemizde bulunan yabancı uyruklu öğrencilerin sorunları ve bu sorunların çözümüne ilişkin araştırmalar hep çok dikkatimi çekiyordu. Zaten araştırmalarımda bu öğrencilerin en büyük sorunlarından birinin Türkçe öğrenememeleri olduğunu görmüştüm. Ancak bugün yaşadığım bir olay beni bu konu üzerinde daha fazla düşünmeye itti. Öğretmenlik uygulaması dersi için öğretmen adaylarını gönderdiğim okulla görüşmeye gittim. Görüşmeleri tamamladıktan sonra kapıdan çıkarken birkaç öğrencinin kapıda kavga ettiklerini, bu sırada ise Türkçe konuşmadıklarını gördüm. O sırada yanımda bulunan müdür yardımcısı “Mediha hocam, bu öğrencilere nasıl Türkçe öğreteceğiz? Yani bu öğrencilerin Türkçe öğrenmesi için üniversitede bir proje filan yok mu? Keşke olsa da bir şeyler yapsak.” dedi. İşte o cümleyi duyduğumdan beri aynı şeyi düşünüyorum. Bu öğrencilere nasıl Türkçe öğreteceğiz?...

Bir ilkokul yöneticisinden bu soruyu duymak araştırmacının bu konudaki gereksinimi daha iyi fark etmesini sağlamıştır. Bu noktadan sonra araştırmacı araştırmalarını ilkokul dönemindeki yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretimi alanına yoğunlaştırmış; ancak bu alanda sınırlı bir literatüre ulaşabilmiştir. Alanyazının gösterdiği bulgular ve alandaki boşluk doğrultusunda odak alanın ilk aşaması yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin Türkçe dil becerileri olarak belirlenmiştir. Araştırmacı

alanyazındaki boşluğu ortaya koyduktan sonra bir dönem boyunca farklı okul ve sınıflarda yabancı uyruklu ilköğrencilerinin sınıflardaki mevcut durumlarını, Türkçe dil becerilerini ve bu konudaki gereksinimlerini incelemek amacıyla gözlem ve görüşmeler gerçekleştirmiştir. Araştırmacı Eskişehir ilinde en fazla yabancı uyruklu öğrencinin öğrenim gördüğü iki okulda 25 Şubat 2019-9 Mayıs 2019 tarihleri arasında toplamda 110 saat gözlem yapmış, yedi farklı sınıf öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmiştir. Gözlemler sırasında yabancı uyruklu öğrencilerin sınıf içindeki mevcut durumları ve Türkçe temel dil becerileri gözlemlenmiştir. Görüşmelerde ise sınıf öğretmenlerine öğrencilerin mevcut durumları ve gereksinimlerine yönelik sorular yöneltilmiştir. Bu gözlemler ve görüşmeler sırasında araştırmacı, öğrencilerin özellikle okuma-anlama ve yazma becerilerinde sıkıntılar olduğunu ve en temel konularda okuma-anlama ve yazma becerilerinin geliştirilmesine gereksinim duyduklarını tespit etmiştir. Araştırmacı bu durumu araştırmacı günlüğünde şu şekilde belirtmiştir (Araştırmacı Günlüğü, 07.05.2019):

Bugün son gözlem günümdü. Öğrencilerle ilgili genel bir kanı oluşturabildiğimi düşünüyorum. Bugüne kadar yaptığım gözlemlerin tümü aslında öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerinin nispeten iyi olduğu sonucuna götürdü beni. Öğrenciler temel düzeyde öğretmenlerinin söylediklerini anlıyor ve cevap verebiliyor. En basit konularda iletişim kurabiliyorlar. Dertlerini anlatıyorlar bir şekilde. Ama iş okuma ve yazmaya geldiğinde tıkanıyorlar. Aslında hepsi ilköğretilme ve yazma aşamasını geçmiş. Kimi PICTES projesiyle öğrenmiş, kimine öğretmeni öğretmiş. Harfleri tanıyorlar, birleştirip okuyorlar. Yani teknik düzeyde okuma yazma yapabiliyorlar. Ancak çok yavaş okuyorlar ve okuduklarını anlamıyorlar. Yazarken de tahtadan bakıp yazabiliyorlar. En temel konularda çok eksik oldukları için içinde bulundukları sınıf düzeyine uyum sağlayamıyorlar. Zaten öğretmenlerle yaptığım görüşmelerde onlar da en temel seviyedeki eksiklik ve gereksinimden bahsediyorlar. Bence benim odaklanmam gereken alan okuma-anlama ve yazma... En temel seviyeden başlamalıyım.

Araştırmacı gözlemler ve görüşmeler sırasında ayrıca yabancı uyruklu öğrencilerin sınıf içinde oldukça pasif bir rolde olduğunu, öğrencilerin derse yönelik ilgilerinin çok düşük seviyede olduğunu, kendi aralarında kendi dillerinde iletişim kurduklarını ve sınıf öğretmenlerinin bu öğrencilere yeterince zaman ayıramadığını tespit etmiştir. Araştırmacı bu durumu araştırmacı günlüğünde şu şekilde belirtmiştir (Araştırmacı Günlüğü, 03.04.2019):

Şimdiye kadar yaptığım gözlemlerde anlıyorum ki nadir örnekler dışında yabancı uyruklu öğrenciler derse karşı, öğretmenler de bu öğrencileri derse katmaya karşı isteksizler. Bugün yeni bir sınıfta gözleme başladım. Bu sınıf da düşüncelerimi pekiştirdi. Bu sınıftaki yabancı

uyruklu öğrenciler hiçbir şekilde derse katılmıyor, dersle ilgili bir etkinlikte yer almıyorlar. Dersle ilgilenme konusunda hiç istekli de değiller. Ancak bu sadece onların isteksizliğinden değil. Öğretmen de onları derse katmıyor. Sınıf üçe ayrılmış oturma düzeni olarak. İki grupta Türk öğrenciler bir grupta ise yabancı uyruklu öğrenciler oturuyor. Dersler Türk öğrencilere anlatılıyor. Etkinlikler onlarla yapılıyor. Yabancı uyruklu öğrencilerin ise önlerinde defter ya da kitapları yok. Ya birbirleriyle konuşuyorlar, ya oyun oynuyorlar, ya defter kitaplarına karalama yapıyorlar ya da uyuyorlar. Kendi aralarında kendi dilleriyle iletişim kuruyorlar. Tamamen gölge öğrenci konumundalar. Şimdiye kadar yaptığım gözlemler de bugünkü gözlemimi destekliyordu. Tüm sınıflarda durum aşağı yukarı böyleydi. Bu çocukların ilgileri derse nasıl çekilebilir acaba...

Konu ile ilgili bilgi toplamak amacıyla yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerde sınıf öğretmenlerine yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin mevcut durumlarının ve gereksinimlerinin belirlenebilmesine yönelik sorular yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu konuda bildirdikleri bazı görüşler öğretmenlerin kod isimleriyle birlikte aşağıda sunulmuştur:

Aysel Öğretmen: Bu öğrencilerin yaşadıkları en büyük sorun dil. Yani Türkçeyi biliyorlar ama okuma yazmada güçlük çektikleri için öğrenmekte de isteksizlik var. Neden; çünkü yanlış ya da yavaş okursam kaygıları var. Arkadaşlarından tepki alacakları için çok çekiniyorlar. O yüzden de başka konularda bir rahatsızlıkları yok ama ders konusunda çekingenlikleri var. Beni anlıyorlar, az da olsa kendilerini anlatıyorlar ama okuma yazma çok sıkıntılı. Aslında biliyorlar harfleri, harfleri çatmayı. Ama okuduklarından bir şey anlamıyorlar. Okuyup yazmada hissettiği başarısızlık da saldırgan veya pasif olmalarına neden oluyor. En basit konularda bile okuyup yazamıyorlar. Sesleri birleştirme sesletme filan tamam ama ne okuyorlar, okuduklarında ne anlatılıyor pek haberleri yok. Konuşma daha iyi. Yani dinleme en iyisi, sonra konuşma, okuma ve yazma diye gidiyor sıralama bence. Yazma en sonda. Yani mesela okuyor, anlamıyor. Ben tekrar edersem anlıyor. Yani okuyor ben ona tekrar ediyorum. Dinleme girince işin içine anlıyor. Mesela bir soruyu okuyor. O soruyu bir kere de ben okursam o zaman anlıyor. Yazarken karışık kuruşuk harfler şeklinde yazıyorlar. Ya da gördüğünde geçirebiliyor çat pat, direk yazamıyorlar. Çoğunda isteksizler zaten. Söylediğimi yazarken içlerinden sürekli tekrarladıkları için çok geride kalıyorlar neydi nasıldı bir daha söyler misiniz filan diyorlar. Ya da harfleri eksik yazıyorlar. Büyük harftir noktalama işaretidir filan onlar o konuda çok geride kalıyorlar. Okurken de çok çok yavaş okuyorlar. Bazı harfleri atlıyorlar. Okuduklarını anlamıyorlar. Bir de ilgisizler çok. Yani onların dikkatini çekmek ilgisini çekmek bizim öğrencilerimizden daha da zor. Bir akıllı tahtayla çekebiliyorum ben öğrencilerin dikkatlerini. Başka da bir şeyi pek takmıyorlar..... Yani aslında çok temel bir şekilde gereksinimlerini karşılasa, bana yazarak kendini tanıtsa. Ya da ne bileyim ailesini tanıtsın, temel şeyleri bilsin, okuyunca anlasın. Az çok böyle ufak tefek bu basit metinleri anlayabilsin. En temel şeyleri eksik olunca üstüne bir şey koymak imkânsız.

Ayşe Öğretmen: Okuma ve yazma en çok zorlandıkları konular. Okuyoruz yazıyoruz ama ben üzerine vurgulayarak söylediğim zaman. Sesleri vurgulaya vurgulaya söylediğim zaman yazıyor. Genelde eksik yazıyor yani kendi anladığı şekliyle yazıyor. Ama ben onun üzerine telaffuzunu vurgulayarak söylediğim zaman kısmen yazabiliyor. Gördüğünü de yazabiliyor. Ama kendi düşündüğü bir şeyi yazmada hepsi zorlanıyorlar. Onda çok büyük sorun var yani. Kendilerini yazarak ifade etmede tabii ki sıkıntıları var. Aslında ifade etmek de demeyim ama yani mesela hadi anlat kendini desem anlatamaz yazarak. Ailesini tanıtamaz. En basit konuları bile okumakta anlamakta güçlük çekiyor. Yani şöyle dinleme ve konuşma becerileri beş üzerinden üçse okuma ve yazma becerileri birdir. O da okuma yazmayı öğrendikleri için..... Bu çocuklara hayatın içinden kendilerine fayda sağlayabilecek ilk etapta kendi ihtiyaçlarını karşılamalarını sağlayacak, daha çok vurgulayıcı mesela o içerikte şeyleri okuyup yazmayı öğretmek gerekiyor. Her şeyle beraber kültürümüzü de öğrenmeleri lazım. Bize uyum sağlayabilmelerini sağlayacak yemeklerimizden tutun da her şey. Tanımıyorlar bile mesela bazı yiyecekleri meyveleri bazıları diyor ki ama ben bunu bilmiyorum. Bu çocukların yaşadıkları en önemli sorunlardan biri de bizim kültürümüze, gelenek ve göreneklerimize uyum sağlayamamak. En temel şeyleri onlara kendi hayatlarını daha rahat idame ettirebilecekleri kavramlar öğretilmeli. En temel düzeyde ihtiyaçlarını karşılayabileceği şeyler öğretilmeli yani.

Duygu Öğretmen: Dinleme ve konuşmayı bir şekilde hallediyorlar da okuma ve yazma çok sıkıntı. Yavaş okuyorlar, anlamıyorlar, yazamıyorlar. En basit şeylerde bile yani. Allahtan okumayı harfleri yazmayı öğrenmiş. Yani harfleri filan biliyor ama okuyup da anlamayınca ne kıymeti var? Ya da aklından geçen en basit şeyi yazamadıktan sonra? Yani zaten bu konularda sıkıntı olmaması için derse biraz ilgili olmaları gerekiyor. Çok ilgisizler hocam. Kafalarını koyup yatıyorlar sıraya. E öyle olunca, dersi dinlemeyince ya da bir şey okumayınca da gelişmiyor tabi bu beceriler. Konuşmayı bile nasıl öğreniyorlar hayret ediyorum ben; çünkü kendi aralarında kendi dillerinde konuşmayı tercih ediyorlar..... Biz de bir şey yapamıyoruz ki hocam. Sınıfımızda kendi öğrencimiz var bir sürü. Bu öğrencilere zaman ayırmamız mümkün değil. Zaten kendi müfredatımızı yetiştirmeye çalışıyoruz. Zaten diğer öğrencilerin aileleri de istemiyor bu çocuklara kendi çocuklarının zamanlarından ayırmamızı. O yüzden genellikle sınıfın bir köşesinde zaman geçiriyor bu çocuklar..... Bence bu çocuklara özel yöntem ve tekniklerle, kendi seviyelerine uygun yani en temel seviyede hazırlanmış materyallerle eğitim verilmeli.

Ahmet Öğretmen: Çirkin yazıyorlar. Bitişik bitişik yazıyorlar. Hiç boşluk bırakmıyorlar. Ya da büyük harf küçük harf nokta virgül bilmiyorlar. Ben açıp göstermezsem yazamıyorlar. Kendileri kendi kendilerine hiçbir şey yazamıyorlar. Konuşurken çok bir şey yok da yine de kendi şiveleri var tabi o belli oluyor çok. Okurken heceleye heceleye okuyorlar, çok yavaş okuyorlar, okuduklarını anlamıyorlar ama o da normal tabii.

Bu noktadan sonra araştırmacı, ilgisini ve araştırmalarını yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin Türkçe okuma-anlama ve yazma becerilerinin geliştirilmesi konusuna

yöneltmiş ve aynı zamanda öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını nasıl arttırabileceğini düşünmeye başlamıştır. Gözlemlerine ve görüşmelerine devam eden araştırmacı, yabancı uyruklu ilkökul öğrencilerinin teknolojik uygulamalara ilişkin ilgisini fark etmiştir. Ayrıca bu sırada ulusal alanyazında yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe okuma-anlama ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde teknoloji kullanımı ile ilgili araştırmaların sınırlı olduğunu, uluslararası alanyazında ise ikinci dil öğretiminin teknoloji destekli sınıflarda daha iyi geliştirildiğine yönelik araştırmaların bulunduğunu tespit etmiştir (Chang ve Yeh, 2018; Chapelle, 2007; Li ve Hegelheimer, 2013; Lee, 2004; Taj vd., 2017). Araştırmacı bu durumu araştırmacı günlüğünde şu şekilde belirtmiştir (Araştırmacı Günlüğü, 30.04.2019):

Teknolojinin bu öğrencilere Türkçe öğretirken ciddi anlamda yararlı olacağını düşünüyorum. Öğrencilerin bazı kavramları somutlaştırmasında, öğrencilerin ilgi ve dikkatlerinin çekilmesinde, motive olmalarında, gizil öğrenmelerinde teknolojinin önemli bir yerinin olacağını düşünüyorum. Çünkü yaptığım gözlemlerde gördüm ki işin içine sınıftaki en ulaşılabilir teknolojik materyal olan akıllı tahta bile girdiğinde öğrencilerin olaya bakış açısı değişiyor. Öğretmenler de görüşmelerde aynı şeyi söylüyor. Öğrenciler normalde çok isteksiz bir tavır sergilerken en küçük bir teknolojik materyalle bile derse ilgi duymaya başlıyorlar. Bir şekilde derslere entegre edilmeli teknoloji. Ama nasıl? Danışmanımın da teknolojiyi bu sürece dâhil etmemiz gerektiği düşüncesiyle, “teknolojiyi de kullanarak ne yapabilirim”i araştırmaya ve sorgulamaya başladım. Çünkü günümüzde teknolojinin girmediği alan ve ev yokken bu kadar önemli bir konuda teknolojinin nimetlerinden yararlanmamak olmazdı. Bu düşüncelerle birlikte daha bilimsel araştırmalara yöneldim ve dünyada neler yapılıyor diye baktım. Bu amaçla kurulan portallar, e ve z kitaplar, dinleme materyalleri ile karşılaştım. Ancak bunların hiçbirini beni, çalışacağım grubun gelişimsel özelliklerini düşündüğümde, tatmin etmedi. Uluslararası alanyazına da bakınca aradığımı buldum. OYUN! Evet, oyun. Çocukların hayır diyemeyecekleri, motivasyonlarını yükseltecek, gizil öğrenmeyi sağlayacak bir oyun. Bir dijital oyun düşünün... Oynarken eğleniyor, ülkeyi tanıyor, zevk alıyor ve dil öğreniyorsunuz! Daha sonra aklıma gözlemlerimde dijital oyun oynadığını ve çok sevdiğini belirten yabancı uyruklu öğrenciler geldi. Bunu danışmanımla konuşunca onun da çok hoşuna gitti. Böylece tezimin konusu gerçekten içime sindi. TİK üyeleriyle de konumu görüştüm. Oyunun öğretim sürecinde nasıl kullanılması gerektiği, öğretim sürecinin oyun tabanlı mı yoksa destekli mi olması gerektiğine birlikte karar verdik. TİK üyeleri dijital oyun tabanlı bir öğretim sürecindense dijital oyunun öğretime destek olarak kullanılmasının daha verimli ve etkili olacağını düşündüklerini söylediler. Ben uygulama sürecinin tümünü eğitsel dijital oyun üzerinden yürütmeyi planlamıştım. Ancak komitedeki hocalarım gereksinim analizi sırasında ortaya çıkan gereksinimlerin çok kapsamlı olması ve bu kadar kapsamlı bir oyunun hazırlanması ve oynanmasının çok ciddi bir zamana yayılacağı gerekçeleriyle oyunun sürece bir destek

niteliğinde olması önerisini getirdiler. Komite üyelerinden biri bir dakikalık oyun oynatmak için 200 dakikalık bir hazırlık sürecine gereksinim olduğunu ve çocukların bir dönem boyunca oyun oynamasını sağlayacak bir oyun tasarımı yapmanın zorluğunu anlattı. Diğer üyeler de bu görüşe katılarak sürekli oyun oynamanın dezavantajlı olabileceği konusunu da gündeme getirdiler. Böylece araştırmam oyun tabanlıdan oyun destekliye dönüştü. Bu durum kafamda karışıklıklara yol açsa da sınıfta benim de öğretim sürecine katılabilecek olmam beni mutlu etti. Böylece araştırma konum netleşmiş oldu.

Öğretmenlerin bu konuda bildirdikleri bazı görüşler öğretmenlerin kod isimleriyle birlikte aşağıda sunulmuştur:

Çınar Öğretmen: Mediha hocam bu öğrencileri derse katmak çok zor. Çok ilgisizler. Hiç ilgilenmiyorlar. En ufak bir motivasyonları yok derse katılmak için. Bizim kendi müfredatımız çok yoğun. Bizden şu anda hem kendi öğrencilerimize kendi müfredatımızı öğretmemiz hem de bu arada bu öğrencilere bunlara bir şeyler öğretmemiz isteniyor bir nevi birleştirilmiş sınıflar mantığıyla. Ama onu yapamıyoruz biz. Sadece şunu fark ediyorum. Mesela okulistikten ya da morpadan bir video açarsam, oyun açarsam, yani böyle onların o zaman ilgisini çekiyor. O zaman biraz canlanıyorlar. Bu öğrencilere böyle materyaller lazım. Tabii ki kendi seviyelerine uygun konularda. Yani böyle basit konularda ses kayıtları, videolar, mesela tahtadan okuyabilecekleri metinler, mesela tahtadan yazabilecekleri içerikler, oyunlar. Böyle şeyler ancak onları biraz derse çeker.

Aysun Öğretmen: ...Bir şeyi çok seviyorlar mesela ben akıllı tahtayı falan açtığım zaman eğitim videolarını izlerken ya da oradan oyun oynarken falan kendilerinden geçiyorlar. Normalde çok pas vermezler ama işin içine akıllı tahta oyun girince kendilerini çok veriyorlar derse. Normalde onları öyle göremezsiniz yani çok katılmazlar ama işin içine teknoloji bilgisayar oyunu girince ohoo. Ama böyle materyal yok ki. Bizim kendi öğrencilerimizin düzeylerine göre hazırlanmış bunlar. Yani üst düzey. Bu öğrencilere daha alt düzeyde teknolojik materyaller lazım.

Makbule Öğretmen: Mesela istiyorlar teneffüste, öğle arasında akıllı tahtayı kullanmak. Normalde hiçbir şeyle dikkatini çekemiyorsunuz ama mesela akıllı tahta varsa işin içinde teneffüsüne bile çıkmıyor. Teneffüslerde açıyorlar kullanmak istiyorlar. Orada yaptığı şeyin Türkçe öğrenmesine bir katkısı olsa harika olur tabii. Ama nasıl olur nasıl katkı sağlayacak bir şey yapılabilir bilmiyorum tabii. Ona Türkçe öğretici teknolojik bir materyal olsa çok iyi olur. Güzel bir şey olur. Oyun olur mesela. Dersi oyunlaştırınca bile kaldırıyorlar bir kafalarını. Nasıl olur bilmiyorum. Onların ilgisini çekmesi lazım. Ama bir de şöyle bir şey var. Dengeli olması lazım. Yani sürekli teknoloji teknoloji oyun oyun değil. Yardımcı olarak kullanılması lazım bence. Sürekli olmasının zararları da olabilir. Hep teknoloji hep oyun da olmaz bence.

Gözlemlerinde öğrencilerin teknolojiye olan ilgisini fark eden araştırmacı öğretmenlerin de görüşmelerde teknoloji ve oyun vurgusunu yapması üzerine alanyazında bu konudaki araştırmalarını derinleştirmiştir. Özellikle uluslararası

alanyazında yapılan çalışmaların dijital oyun destekli yabancı/ikinci dil öğretiminin öğrencilerin dil becerileri üzerinde oldukça olumlu etkileri raporladığını görmüştür (Aghlara ve Tamjid, 2011; Alyaz ve Genç, 2016; Berns vd., 2013; Rama vd., 2012; Ronimus vd., 2014; Samur, 2019). Tüm bu aşamalardan sonra araştırmacı, odak alan olarak A1 düzeyinde Türkçe öğrenen yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin ikinci dil olarak Türkçe okuma-anlama ve yazma becerilerinin eğitsel dijital oyun destekli öğretim etkinlikleri ile nasıl geliştirilebileceği konusunu seçmiştir. Araştırmacı Türkçe okuma-anlama ve yazma becerisinde sorun yaşayan öğrencilerin bu becerilerinin geliştirilmesini amaçlamıştır. Bu bakımdan araştırmacı, araştırma konusunun doğası ve araştırma katılımcılarının özelliklerinden dolayı araştırma sürecinde müdahalelere gerek duyulacağı düşüncesinden yola çıkarak araştırma yönteminin eylem araştırması olmasının araştırmanın verimini arttıracaklarını düşünmüştür.

Odak alanın ve araştırma yönteminin belirlenmesinden sonra araştırmacı kullanılacak olan veri toplama araçlarının belirlenmesi aşamasına geçmiştir. Bu aşamada eylem araştırmasında kullanılacak veri toplama araçlarına karar verilmiştir. Böylelikle araştırmacı eylem araştırması diyalektik döngüsünde yer alan ikinci döngü olan veri toplama aşamasına geçmiştir.

3.1.2. Verileri toplama

Eylem araştırmasında veri toplama aşaması, araştırmacının günlükler, testler, görüşmeler, video kayıtları, anketler gibi nitel veya nicel veri toplama araçlarıyla verileri topladığı aşamadır (Hubbard ve Power, 2003, s.22; Mills, 2014, s.66). Bu çalışmada veri toplama araçları odak alan ve araştırma soruları göz önünde bulundurularak belirlenmiştir. Bu kapsamda verilerin toplanması için; kişisel bilgi formu, okuma-anlama başarı testi, yazma becerisi değerlendirme rubriği, araştırmacı günlüğü, öğrenci ürünleri, gözlem, kontrol listeleri, görüşme (öğretmen görüşme formu, öğrenci görüşme formu) ve geçerlik komitesi ses ve video kayıtları kullanılmıştır.

Uygulama sürecinde haftalık olarak derslerin ve öğrencilerin ekranlarının video kayıtlarından, araştırmacı günlüğünden, gözlem formundan ve öğrenci ürünlerinden elde edilen veriler geçerlik komitesi toplantılarında incelenmiştir. Bu verilerden hareketle bir sonraki eylem planının geliştirilmesi, uygulanması ve uygulanan eylem planına yönelik verilerin toplanması süreci devam etmiştir. Geçerlik komitesi toplantıları online olarak gerçekleştirilmiş ve kayıt altına alınmış, alınan kararlar Geçerlik Komitesi Karar

Belgesi'ne yazılmıştır. Veri toplama araçları ve verilerin hangi zamanda ne kadar süre boyunca toplandığı ayrıntılı bir biçimde “Veri Toplama Araçları” başlığı altında açıklanmıştır.

3.1.3. Verileri analiz etme ve yorumlama

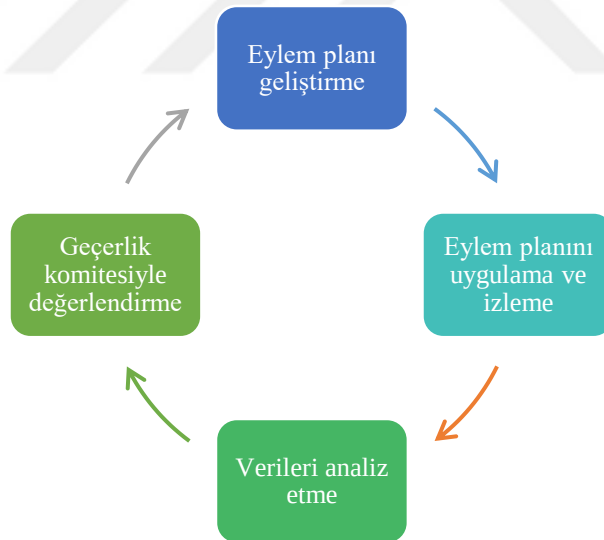
Verilerin analizi ve yorumlanması aşamasında, katılımcılardan toplanan bilgileri analiz etmeye ve yorumlamaya odaklanılır. Eylem araştırmalarında veri analizi, araştırma sürecinin ilk aşamasında belirlenen sorulara veya problemlere yönelik olası çözümlerle ilgili olarak verilerin incelenmesini içermektedir (Berg, 2001, s.182). Bu aşama, katılımcılara ve diğer paydaş kitlelere araştırılan konular ve olaylar hakkında yeni düşünme yolları sağlayan bir yansıtma ve yorumlama sürecidir (Stringer, 2007, s.95). Hendricks (2017, s.105) eylem araştırmalarında verileri toplarken aynı zamanda verilerin anlamlandırılması, veri analizinin araştırmanın sonunda değil, araştırma boyunca gerçekleştirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Başka bir deyişle eylem araştırmalarında veri toplama ve veri analizi aşamaları eşzamanlı olarak gerçekleştirilmektedir. Bu araştırmada da verileri toplama süreci ve verileri analiz etme süreci eşzamanlı bir şekilde yürütülmüştür.

Araştırmanın uygulanması aşamasında dersler her hafta video kamera ile kayıt altına alınmıştır. Ayrıca öğrenci bilgisayarlarının ekranları da bir program aracılığıyla kaydedilmiştir. Her hafta araştırmacı tarafından ders işleme sürecine ve öğrenci bilgisayarlarının ekranlarına ait video kayıtlarının ilgili kısımları yazılı metin haline getirilmiş ve videoların makro analizleri yapılmıştır. Aynı zamanda araştırmacı günlüğünden, gözlemden ve öğrenci ürünlerinden elde edilen veriler de haftalık olarak analiz edilmiştir. Bu analizler sonucunda elde edilen veriler her hafta geçerlik komitesine sunulmuştur. Geçerlik komitesi üyeleriyle gerçekleştirilen toplantılarda uygulama sürecinde ortaya çıkan sorunlar tartışılmış ve geçerlik komitesi üyelerinin önerileri doğrultusunda bir sonraki eylem planına son hali verilmiştir. Araştırma verilerinin analiz süreci “Verilerin Analizi” başlığı altında ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

3.1.4. Eylem planı geliştirme

Eylem araştırmaları eylem odaklıdır ve uygulamayı hem anlamaya hem de geliştirmeye yöneliktir. Bu nedenle, araştırma sürecindeki son adım, uygulamayı

değiştirmek veya iyileştirmek için varsa hangi adımların atılması gerektiğine karar vermektir (Mills ve Gay, 2016, s.482). Bu adımda verilerin analizinden ve yorumlanmasından ortaya çıkan bulgular ışığında eylem planları tasarlanır. Bu araştırmada, gerçekleştirilen gözlem ve görüşmelerden elde edilen veriler ışığında yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin Türkçe dil becerilerinde yaşadıkları sorunlar anlaşılmış ve yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin Türkçe okuma-anlama ve yazma becerilerinin eğitsel dijital oyun destekli öğretim etkinlikleri ile geliştirilmesi amacıyla 6 eylem planı hazırlanmıştır. Eylem planlarından bazıları bir ders planından, bazıları ise iki ders planından oluşmuştur. Eylem planlarına son şekli toplanan verilerin analizleri ışığında geçerlik komitesi toplantılarında verilmiştir. Geçerlik komitesi toplantısında son hali verilen eylem planları araştırmacı tarafından bir sonraki derste uygulanmıştır. Bu uygulamada araştırmacı tarafından tekrar veriler toplanmış, toplanan veriler analiz edilmiş ve geçerlik komitesi toplantılarında sonraki eylem planına son hali verilmiştir. Araştırma bu döngü etrafında devam etmiş olup uygulama süreci döngüsü Şekil 3.3'te gösterilmiştir:

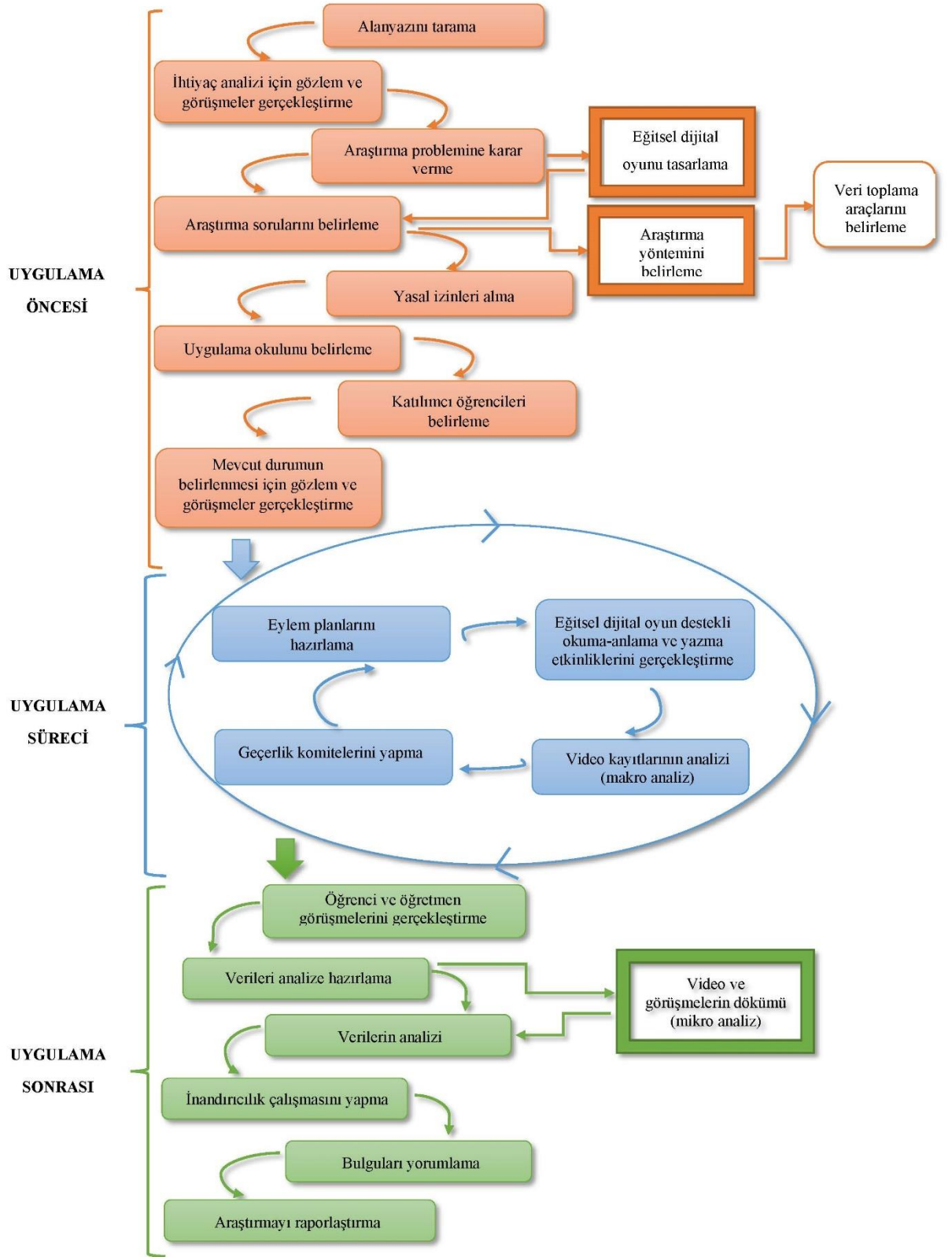


Şekil 3.3. Uygulama süreci döngüsü

Şekil 3.3'te görüldüğü gibi uygulama süreci döngüsü; eylem planı geliştirme, eylem planını uygulama ve izleme, verileri analiz etme ve yeni eylem planı geliştirme aşamalarından oluşmuştur. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen eylem planları tema odaklı hazırlanmış ve öğrencilerin ilgili temadaki okuma ve yazma kazanımlarını edinmeleri hedeflenmiştir. Uygulamanın başında dersler Perşembe ve Cuma günleri

olmak üzere haftada iki gün üçer ders saati yapılmıştır. İkinci eylem planı da bu şekilde tamamlandıktan sonra pandemi nedeniyle okullara ara verilmiştir. Okullar tekrar başladıktan sonra dersler Salı, Çarşamba, Perşembe ve Cuma günleri olmak üzere haftada dört gün üçer ders saati yapılmıştır. Uygulama bu şekilde 60 ders saati boyunca gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı ve geçerlik komitesi üyeleri tarafından uygulama sonunda öğrencilerin okuma-anlama ve yazma becerilerinde gelişme olduğuna ve öğrencilerin ilgili kazanımları edindiğine dair sunulan kanıtlara dayalı olarak uygulamanın bitirilmesi kararlaştırılmış ve uygulamaya son verilmiştir. Eylem planları ile ilgili ayrıntılı bilgiye “Eylem Basamakları Süreci ve Araştırmanın Uygulanması” başlığı altında yer verilmiştir. Araştırmanın tüm sürecini gösteren Şekil 3.4 aşağıda verilmiştir:





Şekil 3.4. Araştırma deseni ve akış şeması

3.2. Araştırmanın Katılımcıları

Eylem araştırmalarında katılımcıların belirlenmesi, genellikle amaçlı örnekleme olarak adlandırılan ve insanları belirli bir dizi nitelik temelinde bilinçli olarak seçmeyi gerektiren bir süreç gerektirmektedir (Stringer, 2007, s.43). Amaçlı örnekleme yönteminde, belirli nitelikleri gösteren bireylerin çalışmaya dâhil edilmesini sağlamak için bazı gruplar üzerinde saha araştırmaları yapılmaktadır (Berg, 2001, s.32). Eylem araştırmalarının da katılımcılarını ilgilenilen sorun veya konudan etkilenen bireyler oluşturmaktadır. Bu durumda amaçlı örnekleme yöntemleri eylem araştırmaları için kullanılabilir bir nitelik sergilemektedir. Amaçlı örnekleme, araştırmacının örnekleme seçmek için ölçütleri kasıtlı olarak belirlediği ve bu açık ölçütlerin, katılımcıların tanımlanması ve savunulması için bir temel sağladığı örnekleme yöntemidir (Mills ve Gay, 2016, s.168). Amaçlı örnekleme yönteminin farklı türleri bulunmaktadır. Bu araştırmada hem uygulama yapılacak okulun hem de katılımcı öğrencilerin seçimi aşamasında amaçlı örnekleme yöntemi türlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemi; önceden belirlenmiş bazı kriterleri karşılayan veya bazı özelliklere sahip olan tüm durumların seçildiği, gözden geçirildiği ve incelendiği bir örneklem seçme stratejisidir ve temel amacı bilgi açısından zengin olma olasılığı olan katılımcıların araştırmaya dâhil edilmesidir (Mills ve Gay, 2016, s.167; Patton, 2002, s.238). Araştırma kapsamında uygulamanın yapılacağı okul ve katılımcı öğrencilerin seçimi aşamasında göz önünde bulundurulacak ölçütler ile okul ve öğrencilerin seçim süreci aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

3.2.1. Araştırmanın gerçekleştirileceği okulun belirlenmesi

Araştırmacı araştırma için uygulama alanına gitmeden önce gerekli hazırlıkları tamamladıktan sonra, araştırma izni için Anadolu Üniversitesi Etik Kurul Komisyonu'na ve Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne gerekli başvurularda bulunmuştur. Anadolu Üniversitesi Etik Kurul Komisyonu'nun araştırmaya onay verdiğini gösteren belge EK-1'de, Eskişehir İl Mili Eğitim Müdürlüğü'nün araştırmaya onay verdiğini gösteren belge EK-2'de sunulmuştur. Araştırma izni alındıktan sonra araştırmanın gerçekleştirileceği okulun belirlenmesine yönelik çalışmalara başlanmıştır.

Araştırmacı uygulama yapılacak okulun belirlenmesi amacıyla Eskişehir ilinde bulunan ve yabancı uyruklu öğrencileri olan farklı ilkokullarda gözlemler yapmaya karar

vermiştir. İlkokullarda yapılan gözlemlerden sonra araştırma yapılacak okulun belirlenmesi aşamasında amaçlı örnekleme yöntemi türlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemine göre okul seçimi yapılmıştır. Araştırmacı Eskişehir ilindeki tüm ilkokullar arasından şu ölçütlere göre üç okula gitme kararı almıştır. Gidilecek okulların seçilme ölçütleri şunlardır:

1. Fazla sayıda yabancı uyruklu ilkokul öğrencisine sahip olması,
2. Araştırmaya yöneticiler, öğretmenler ve öğrencilerin gönüllü olarak katılması.

Bu doğrultuda araştırmacı, incelemeleri sonucunda ölçütlere en uygun üç okul belirlemiş ve bu okullarda gözlem yapmaya başlamıştır. Bu okullar Eskişehir ilinde en fazla yabancı uyruklu öğrenciye sahip üç okuldur. Okullardan ilki (A İlkokulu), odak alanın belirlenmesi aşamasında araştırmacıdan okulundaki yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin dil becerilerinin geliştirilmesi ile ilgili yardım talebinde bulunan müdür yardımcısının görev yaptığı okuldur ve orta sosyo-ekonomik düzeye sahiptir. İkinci (B İlkokulu) ve üçüncü (C ilkokulu) okullar ise araştırmacının daha önceki çalışmalarında mesleki gözlemler gerçekleştirdiği okullardır ve bu okullar alt sosyo-ekonomik düzeye sahiptir. Belirlenen üç okulun müdürleri ile görüşme gerçekleştirilmiş ve kendilerine araştırma hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir. Görüşme yapılan üç okulun müdürlerinin ikisi (A ve B İlkokulları) araştırmaya katılım konusunda gönüllü ve istekli olmuştur. Müdürlerle gerçekleştirilen görüşmelerden sonra bu okullarda çalışan ve sınıfında yabancı uyruklu ilkokul öğrencileri olan sınıf öğretmenleri ile görüşülmüştür. Öğretmenler, araştırmaya katılma konusunda istekli olduklarını ifade etmişlerdir. Araştırmacı uygulama için en uygun okulu belirleyebilmek için bu iki okulda eş zamanlı olarak gözlemlere başlamıştır. Gözlemler, 19 Ekim 2020 tarihinden 13 Kasım 2020 tarihine kadar dört hafta boyunca devam etmiş, pandemi dolayısıyla okulların uzaktan eğitim kararı alması nedeniyle sonlandırılmıştır. Bu süreçte okulların fiziksel olanakları ve yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin mevcut durumları gözlenmiştir. Yapılan gözlem ve görüşmeler sonucunda, alt sosyo-ekonomik düzeye sahip olan okulda (B İlkokulu) yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin destek alabilecekleri sınıf ve öğretmenleri olması ve bu okulda davranış problemlerinin fazlalığı nedenleriyle araştırmanın orta sosyo-ekonomik düzeye sahip ilkokulda (A İlkokulu) gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Bu nedenler dışında okul yöneticilerinin ve sınıf öğretmenlerinin araştırmaya katılım konusunda istekli olmaları, okul yöneticilerinin araştırmayı desteklemeleri ve araştırma ortamı için sınıf verebileceklerini belirtmesi, bu

okulun odak alanının belirlenmesi aşamasında araştırmacıya etkili bir şekilde yol gösteren ve araştırmacının süreci en etkili ve verimli biçimde yönetebileceğini düşündüğü okul olması da bu kararın alınmasında etkili olmuştur. Araştırmacı bu durumu araştırmacı günlüğüne şöyle yansıtmıştır (Araştırmacı Günlüğü, 30.11.2020):

A ilkokulunda yaptığım gözlem ve görüşmelerin sonuçları bu okulun araştırmam için oldukça uygun olduğunu gösteriyor. Bu okul, odak alanının belirlenmesinden önce müdür yardımcısının yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi ihtiyacına dikkat çektiği bir okuldu. Yani çok fazla sayıda yabancı uyruklu öğrencisi var ve öğretmenlere göre bu öğrenciler en temel konularda bile sıkıntı çekiyorlar. Ayrıca müdür yardımcısı araştırma için çok istekli ve eğer araştırmamı bu okulda gerçekleştirirsem benim için bir sınıf ayarlayabileceğini söylüyor. B ilkokulundaki yöneticiler de araştırmaya katılmak için istekli; ancak bu okulda çok fazla davranış problemi var. Ayrıca bu okulda yabancı uyruklu öğrencilerin devam ettiği iki ayrı PICTES sınıfı var. Düzeyi düşük öğrenciler bu sınıflara devam edebiliyorlar. A ilkokulunda düzeyi düşük olan öğrenciler ise kendilerine yakın başka bir okulda açılan PICTES sınıflarına gidebiliyorlar; ancak hem okul yöneticisinin hem de öğretmenlerin söylediğine göre bu sınıfların başka okulda olması nedeniyle çoğu aile çocuklarını bu sınıflara göndermiyor. B ilkokulunda bu sınıflara sürekli devam etmeyen öğrencilerin bile bu sınıflarda görevli öğretmenler tarafından bazı aralıklarla desteklendiğini gördüm. Danışmanımla tüm bu konuları konuştuktan sonra araştırmamızı A ilkokulunda gerçekleştirmeye karar verdik.

Araştırmanın gerçekleştirileceği okulun belirlenmesi aşamasından sonra bu okuldan araştırmaya katılımcı olarak seçilecek öğrencilerin belirlenmesi aşamasına geçilmiştir.

3.2.2. Katılımcı öğrencilerin belirlenmesi

Katılımcı öğrencilerin belirlenmesi sürecinde de araştırmanın gerçekleştirileceği okulun belirlenmesi sürecinde olduğu gibi amaçlı örnekleme yöntemi türlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu kapsamda belirlenen temel ölçüt öğrencilerin yabancı uyruklu olmaları ve A1 düzeyinde okuma-anlama ve yazma becerilerinde sorun yaşamalarıdır. Katılımcı öğrencilerin belirlenmesinde aranan tüm ölçütler aşağıda sıralanmıştır:

Öğrencilerin;

1. İlkokul üçüncü veya dördüncü sınıfta öğrenim görüyor olmaları,
2. A1 dil düzeyi okuma-anlama ve yazma becerilerinde sorun yaşıyor olmaları,
3. Okuma yazmayı biliyor olmaları,

4. Okuma yazmaya yeni geçmemiş olmaları,
5. Herhangi bir zihinsel engellerinin bulunmaması,
6. Araştırmaya katılmaya gönüllü olmaları,
7. Ailelerinin araştırmaya katılmalarına izin vermesi,
8. Temel düzeyde bilgisayar kullanımı becerisine sahip olmaları gerekmektedir.

Yabancı uyruklu öğrenciler ilkokullardaki sınıflarına dil düzeylerine göre değil yaşlarına göre alınmaktadırlar. Bu durumda bu araştırmada yer alacak katılımcı öğrenciler için ölçüt öğrencilerin okudukları sınıf düzeyi değil, bulundukları dil düzeyidir. Bununla birlikte birinci sınıfta bulunan öğrencilerin okuma yazmayı yeni öğreniyor olmaları, birinci ve ikinci sınıfta bulunan öğrencilerin yaşlarının küçük olması ve bilgisayar kullanma becerilerinin çok sınırlı olacağı düşüncesi nedenleriyle araştırmaya üçüncü ve dördüncü sınıfta bulunan ve diğer ölçütleri karşılayan öğrencilerin seçilmesi uygun görülmüştür. Ayrıca, odak alanın belirlenmesi aşamasında öğrencilerin çoğunun okuma yazmayı bildikleri; ancak okuma-anlama ve yazma becerilerinde sıkıntı yaşadıkları, temel düzeyde bir eğitime gereksinim duydukları sonuçlarına ulaşılması nedeniyle bu araştırmanın katılımcılarının en temel düzeyde okuma-anlama ve yazma becerilerinin geliştirilmesine gereksinim duyan yabancı uyruklu ilkokul öğrencileri olmasına karar verilmiş ve ölçütler bu doğrultuda belirlenmiştir. Bu aşamadan sonra yukarıda sıralanan ölçütlerden ikinci ve üçüncü ölçütler dışındaki ölçütleri karşılayan öğrenciler belirlenmiştir. Bu öğrencilere A1 düzeyinde hazırlanan okuma-anlama başarı testi ve yazma sınavı uygulanmıştır. Ayrıca bu öğrencilerin öğretmenleri öğrencilerin okuma-anlama ve yazma becerilerini kontrol listeleri aracılığıyla değerlendirmişlerdir. Okuma-anlama başarı testinden en düşük puan alan 10 öğrenciyi belirleyen araştırmacı, okuma-anlama başarı testi ve yazma sınavından en düşük puan alan 10 öğrencinin aynı öğrenciler olduğunu fark etmiştir. Öğretmenlerin bu öğrenciler için doldurdukları kontrol listeleri de öğrencilerin A1 düzeyinde okuma-anlama ve yazma becerilerinde sorun yaşayan öğrenciler olduğunu göstermiş ve araştırmacı katılımcılarını farklı sınıflarda öğrenim gören bu 10 öğrenci olarak belirlemiştir. Bu aşamadan sonra araştırmacı bu öğrencilerin bulunduğu sınıflarda katılımcı gözlemci olarak gözlem yapmaya başlamış ve öğrencilerin mevcut durumlarını daha iyi bir şekilde ortaya koymaya çalışmıştır. 8 Mart 2021-15 Mart 2021 tarihleri arasında bu öğrencilerin bulunduğu sınıflarda eşzamanlı bir şekilde gözlemler gerçekleştirilmiştir. Katılımcı öğrencilerin bulunduğu sınıflarda mevcut durum ve gereksinim belirleme aşamasında uzun süreli gözlemlerin yapılmış

olması ve mevcut durum belirleme aşamasında öğrencilerin okuma-anlama ve yazma becerilerine dair yeni veri elde edilememesi nedeniyle gözlemler bitirilmiştir. Aynı tarihler arasında bu öğrencilerin sınıf öğretmenleri olan toplam yedi öğretmenle görüşmeler yapılmıştır. Yapılan gözlemler ve öğretmen görüşmeleri sonrasında araştırmacı seçilen öğrencilerin gerçekten A1 düzeyinde okuma-anlama ve yazma becerilerinde sorun yaşayan öğrenciler olduğundan emin olduğunu düşünmüştür. Araştırmacı bu durumu araştırmacı günlüğüne şöyle yansıtmıştır (Araştırmacı Günlüğü, 15.03.2021):

Öğrencilerin seçimi için tüm çalışmalarımı bitirdim. Okuma-anlama testi, yazma sınavı ve kontrol listelerinin aynı öğrencileri işaret etmesi beni çok mutlu etti. Daha sonra sınıfta bir hafta boyunca gözlem yaptım. Öğrenciler derslere katılmıyorlar, özgüvenleri çok düşük, parmak kaldırmıyorlar. Herhangi bir okuma yazma çalışmasına katılmıyorlar. Öğretmen katılmalarını istediğinde de çoğu reddediyor. Gözlemlerime göre öğrenciler çok yavaş okuyor, sesli okuma hataları yapıyorlar, okudukları metinleri anlayamıyorlar. Hatta birkaç öğretmen benim görebilmem için çok basit düzeydeki metinleri okumalarını istedi. O metinlerde de durum aynıydı. Yazma konusunda da çok gerideler. Daha sonra bu öğrencilerin sınıf öğretmenleriyle görüşmeler yaptım. Gerçekleştirdiğim görüşmelerde öğretmenlerin tümü seçilen bu 10 öğrencinin okuma ve yazma bildiğini, okuma yazmaya yeni geçmediklerini, öğrencilerin en temel düzeyde okuma-anlama ve yazma problemleri yaşadığını teyit etti. Böylece katılımcı öğrencilerimden artık eminim, hepsi araştırmanın katılımcıları için belirlenen ölçütlere uyuyorlar. Bu durum değerlendirmelerimin güvenilirliğine ilişkin kanaatimi güçlendirdi.

Katılımcı öğrencilerin belirlenmesinden sonra öğrencilerin ailelerinden izin alınması aşamasına geçilmiştir. Araştırmacı ilk aşamada öğrencilere veli izin formlarını vermiş; ancak öğrencilerden etkili dönüş sağlanmadığını fark edince ailelerin evlerine giderek onlara araştırma hakkında bilgi vermiş ve izin formlarını imzalatmıştır. Veli izin formu örneği EK-3'te sunulmuştur. Bu aşamada, araştırmacı araştırmaya katılacak öğrencilerin sınıf öğretmenlerini de araştırma hakkında ayrıntılı şekilde bilgilendirmiş ve izin formlarını imzalatmıştır. Öğretmen izin formu ve gönüllü katılım formu örneği EK-4'te sunulmuştur.

Bundan sonraki aşamada araştırmanın katılımcıları olan öğrenciler, sınıf öğretmenleri, araştırmacı ve geçerlik komitesi üyeleri hakkında bilgiler verilmiştir.

Öğrenciler: Araştırmaya Eskişehir ilinde bulunan orta sosyo-ekonomik düzeydeki bir ilkokulda öğrenim gören, Türkçe A1 dil düzeyinde okuma-anlama ve yazma becerilerinde sorun yaşayan 10 yabancı uyruklu ilkokul öğrencisi katılmıştır. Katılımcı

öğrencilerin seçiminde farklı teknikler kullanılmış ve araştırma ölçütlerine en uygun öğrenciler araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını üç kız ve yedi erkek öğrenci oluşturmuştur. Katılımcıların seçimi aşamasında öğrencilerin bilgisayar kullanma becerileri de göz önünde bulundurulmuştur. Seçilen tüm katılımcıların araştırmada kullanılacak bilgisayarı kullanabilme ve bilgisayar üzerinde oyun oynayabilme becerisine sahip oldukları gözlemlenmiştir (Araştırmacı Günlüğü, 16.03.2021). Araştırma katılımcılarının özellikleri Tablo 3.1’de sunulmuştur. Katılımcı öğrencilerin gerçek isimleri yerine etik kurallar gereği kod isimler kullanılmıştır.

Tablo 3.1. Katılımcı öğrencilerin özellikleri

Öğrenci adı	Cinsiyeti	Yaşı	Uyruğu
Fatimah	Kız	9	Irak
Hamid	Erkek	10	Irak
Hasan	Erkek	10	Irak
Hüda	Kız	9	Suriye
İbrahim	Erkek	10	Suriye
İmad	Erkek	10	Suriye
İnas	Kız	9	Irak
Muhammed	Erkek	9	Irak
Mustafa	Erkek	9	Suriye
Reza	Erkek	10	Afganistan

Fatimah: 9 yaşında olan Fatimah’ın annesi ev hanımı, babası ise bakkal çırağıdır. Üçüncü sınıf öğrencisi olan Fatimah altı kardeşin üçüncüsüdür. Memleketi Irak’tır ve yaklaşık dört yıldır Türkiye’de yaşamaktadır. Ana dilinde okuma ve yazma bilmemektedir. Kendine ait bir odası bulunmayan Fatimah’ın evinde bilgisayar yoktur. Ebeveynlerinin telefonları üzerinden internete erişim sağlamaktadır. Fatimah’ın uygulama süreci başlangıcında ve uygulama süreci boyunca orta düzeyde bilgisayar kullanabildiği gözlemlenmiştir (Araştırmacı Günlüğü, 02.04.2021).

Hamid: Annesi ev hanımı, babası ise bir fabrikada işçi olan Hamid 10 yaşındadır. Dördüncü sınıf öğrencisi olan Hamid beş kardeşin sonuncusudur. Memleketi Irak’tır ve yaklaşık altı yıldır Türkiye’de yaşamaktadır. Ana dilinde okuma ve yazma bilmeyen Hamid’in kendine ait bir odası bulunmamaktadır. Hamid’in evinde bilgisayar yoktur, internete ebeveynlerinin telefonları üzerinden erişim sağlamaktadır. Hamid’in uygulama süreci başlangıcında ve uygulama süreci boyunca orta düzeyde bilgisayar kullanabildiği gözlemlenmiştir (Araştırmacı Günlüğü, 02.04.2021).

Hasan: 10 yaşında olan Hasan'ın annesi ev hanımı, babası ise inşaat işçisidir. Üçüncü sınıf öğrencisi olan Hasan altı kardeşin ikincisidir. Memleketi Irak'tır ve yaklaşık üç yıldır Türkiye'de yaşamaktadır. Ana dilinde okuma ve yazma bilmemektedir. Hasan'ın kendine ait bir odası yoktur. Evinde bilgisayar bulunmayan Hasan, internete ebeveynlerinin telefonları üzerinden erişim sağlamaktadır. Hasan'ın uygulama süreci başlangıcında ve uygulama süreci boyunca çok iyi düzeyde bilgisayar kullanabildiği gözlemlenmiştir (Araştırmacı Günlüğü, 02.04.2021). Hasan birinci sınıfta bir yıl sınıf tekrarı yapmıştır.

Hüda: 9 yaşında olan Hüda'nın annesi ev hanımı, babası ise inşaat işçisidir. Üçüncü sınıf öğrencisi olan Hüda dokuz kardeşin altıncısıdır. Memleketi Suriye'dir ve yaklaşık beş yıldır Türkiye'de yaşamaktadır. Ana dilinde okuma ve yazma bilmemektedir. Kendine ait bir odası bulunmayan Hüda'nın evinde bilgisayar yoktur. Hüda, ebeveynlerinin telefonları üzerinden internete erişim sağlamaktadır. Hüda'nın uygulama süreci başlangıcında ve uygulama süreci boyunca orta düzeyde bilgisayar kullanabildiği gözlemlenmiştir (Araştırmacı Günlüğü, 02.04.2021).

İbrahim: Annesi ev hanımı, babası ise inşaat işçisi olan İbrahim 10 yaşındadır. Dördüncü sınıf öğrencisi olan İbrahim 10 kardeşin sekizincisidir. Memleketi Suriye'dir ve yaklaşık üç yıldır Türkiye'de yaşamaktadır. Ana dilinde okuma ve yazma bilmeyen İbrahim'in kendine ait bir odası bulunmamaktadır. İbrahim'in evinde bilgisayar yoktur, internete ebeveynlerinin telefonları üzerinden erişim sağlamaktadır. İbrahim'in uygulama süreci başlangıcında ve uygulama süreci boyunca çok iyi düzeyde bilgisayar kullanabildiği gözlemlenmiştir (Araştırmacı Günlüğü, 02.04.2021).

İmad: 10 yaşında olan İmad'ın annesi ev hanımı, babası ise fayansçıdır. Üçüncü sınıf öğrencisi olan İmad dört kardeşin en büyüğüdür. Memleketi Suriye'dir ve yaklaşık dört yıldır Türkiye'de yaşamaktadır. Ana dilinde okuma ve yazma bilmemektedir. Ancak hafta sonları babasının kendisine Arapça okuma ve yazma öğretmeye çalıştığını bildirmiştir (Öğrenci Görüşmesi, 17.03.2021). İmad'ın kendine ait bir odası yoktur. Evinde bilgisayar bulunmayan İmad, internete ebeveynlerinin telefonları üzerinden erişim sağlamaktadır. İmad'ın uygulama süreci başlangıcında ve uygulama süreci boyunca orta düzeyde bilgisayar kullanabildiği gözlemlenmiştir (Araştırmacı Günlüğü, 02.04.2021). İmad birinci sınıfta bir yıl sınıf tekrarı yapmıştır.

İnas: 9 yaşında olan İnas'ın annesi ev hanımı, babası ise inşaat işçisidir. Üçüncü sınıf öğrencisi olan İnas altı kardeşin beşincisidir. Memleketi Irak'tır ve yaklaşık beş

yıldır Türkiye’de yaşamaktadır. Ana dilinde okuma ve yazma bilmemektedir. Kendine ait bir odası bulunmayan İnas’ın evinde bilgisayar yoktur. İnas, ebeveynlerinin telefonları üzerinden internete erişim sağlamaktadır. İnas’ın uygulama süreci başlangıcında ve uygulama süreci boyunca orta düzeyde bilgisayar kullanabildiği gözlemlenmiştir (Araştırmacı Günlüğü, 02.04.2021).

Muhammed: Annesi ev hanımı, babası ise elektrikçi olan Muhammed 9 yaşındadır. Üçüncü sınıf öğrencisi olan Muhammed dört kardeşin üçüncüsüdür. Memleketi Irak’tır ve yaklaşık dört yıldır Türkiye’de yaşamaktadır. Ana dilinde okuma ve yazma bilmeyen Muhammed’in kendine ait bir odası bulunmamaktadır. Muhammed’in evinde bilgisayar yoktur; ancak internet bağlantısı vardır. Muhammed’in uygulama süreci başlangıcında ve uygulama süreci boyunca orta düzeyde bilgisayar kullanabildiği gözlemlenmiştir (Araştırmacı Günlüğü, 02.04.2021).

Mustafa: 9 yaşında olan Mustafa’nın annesi ev hanımı, babası ise inşaat işçisidir. Üçüncü sınıf öğrencisi olan Mustafa üç kardeşin en küçüğüdür. Memleketi Suriye’dir ve yaklaşık beş yıldır Türkiye’de yaşamaktadır. Ana dilinde okuma ve yazma bilmemektedir. Mustafa’nın kendine ait bir odası yoktur. Evinde bilgisayar bulunmayan Mustafa, internete ebeveynlerinin telefonları üzerinden erişim sağlamaktadır. Mustafa’nın uygulama süreci başlangıcında ve uygulama süreci boyunca orta düzeyde bilgisayar kullanabildiği gözlemlenmiştir (Araştırmacı Günlüğü, 02.04.2021).

Reza: 10 yaşında olan Reza’nın annesi ev hanımıdır. Reza’nın babası yoktur. Dördüncü sınıf öğrencisi olan Reza’nın bir ablası bulunmaktadır. Memleketi Afganistan’dır ve yaklaşık iki yıldır Türkiye’de yaşamaktadır. Ana dilinde okuma ve yazma bilmemektedir. Kendine ait bir odası bulunmayan Reza’nın evinde bilgisayar yoktur. Reza, annesinin telefonu üzerinden internete erişim sağlamaktadır. Reza’nın uygulama süreci başlangıcında ve uygulama süreci boyunca orta düzeyde bilgisayar kullanabildiği gözlemlenmiştir (Araştırmacı Günlüğü, 02.04.2021).

3.2.3.Sınıf öğretmenleri

Araştırmanın katılımcılarından olan sınıf öğretmenleri, Eskişehir ilinde bulunan orta sosyo-ekonomik düzeydeki bir ilkokulda öğrenim gören, Türkçe A1 dil düzeyinde okuma-anlama ve yazma becerilerinde sorun yaşayan 10 yabancı uyruklu ilkokul öğrencisinin sınıf öğretmenleridir. Araştırmaya üçü kadın, dördü erkek olmak üzere toplamda yedi sınıf öğretmeni katılmıştır. Sınıf öğretmenleri araştırmacının öğrencileri

seçme aşamasında oldukça etkili olmuşlardır. Sınıf retmenleri sınıflarında bulunan bazı yabancı uyruklu rencilerin okuma-anlama ve yazma becerilerinde sorun yaşadıklarını belirtmiş ve sınıflarındaki rencilerin araştırmaya katılmalarını gönüllü olarak talep etmiştir. Sınıf retmenleri, araştırma süreci boyunca renci özellikleri hakkında bilgilendirme yapma, velilerle iletişim kurma, araştırma ortamını hazırlama gibi işlerde araştırmacıya yardımcı olmuştur. Katılımcı retmenlerin gerçek isimleri yerine etik kurallar gereği kod isimler kullanılmış ve üretmenler hakkında ayrıntılı bilgi aşağıda sunulmuştur:

Ahmet retmen: 11 yıllık retmen olan Ahmet retmen 2010 yılında Eğitim Fakültesi Sınıf retmenliği bölümünden mezun olmuştur. şu an görev yaptėı okulda beş yıldır çalışmaktadır. Ahmet retmen Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak üretimine ilişkin herhangi bir eğitim almamıştır. Araştırmaya Ahmet üretmenin sınıfından Reza isimli bir renci katılmıştır ve bu renci iki yıldır Ahmet üretmenin sınıfındadır.

Burçin retmen: 23 yıllık retmen olan Burçin retmen 1997 yılında Eğitim Fakültesi Almanca retmenliği bölümünden mezun olmuştur. şu an görev yaptėı okulda 11 yıldır çalışmaktadır. Burçin retmen Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak üretimine ilişkin herhangi bir eğitim almamıştır. Araştırmaya Burçin üretmenin sınıfından Hüda ve Fatimah isimli iki renci katılmıştır ve bu renciler üç yıldır Burçin üretmenin sınıfındadır.

Derya retmen: 25 yıllık retmen olan Derya retmen 1995 yılında Fen Edebiyat Fakültesi'nden mezun olmuş ve pedagojik formasyon eğitimi almıştır. şu an görev yaptėı okulda 21 yıldır çalışmaktadır. Derya retmen Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak üretimine ilişkin herhangi bir eğitim almamıştır. Araştırmaya Derya üretmenin sınıfından Hamid ve İbrahim isimli iki renci katılmıştır. Bu rencilerden Hamid bir, İbrahim ise üç yıldır Derya üretmenin sınıfındadır.

Güven retmen: 36 yıllık retmen olan Güven retmen 1985 yılında eğitim yksekokulundan mezun olmuştur. şu an görev yaptėı okulda sekiz yıldır çalışmaktadır. Güven retmen Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak üretimine ilişkin bir eğitim almıştır. Araştırmaya Güven üretmenin sınıfından Mustafa isimli bir renci katılmıştır ve bu renci üç yıldır Güven üretmenin sınıfındadır.

Hülya retmen: 13 yıllık retmen olan Hülya retmen 2006 yılında Eğitim Fakültesi Sınıf retmenliği bölümünden mezun olmuştur. şu an görev yaptėı okulda dört yıldır çalışmaktadır. Hülya retmen Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak üretimine

ilişkin herhangi bir eğitim almamıştır. Araştırmaya Hülya öğretmenin sınıfından İmad isimli bir öğrenci katılmıştır ve bu öğrenci üç yıldır Hülya öğretmenin sınıfındadır.

Murat öğretmen: 19 yıllık öğretmen olan Murat öğretmen 2002 yılında Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünden mezun olmuştur. Şu an görev yaptığı okulda sekiz yıldır çalışmaktadır. Murat öğretmen Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimine ilişkin herhangi bir eğitim almamıştır. Araştırmaya Murat öğretmenin sınıfından Hasan ve Muhammed isimli iki öğrenci katılmıştır ve bu öğrenciler üç yıldır Murat öğretmenin sınıfındadır.

Uygar öğretmen: 19 yıllık öğretmen olan Uygar öğretmen 2002 yılında Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünden mezun olmuştur. Şu an görev yaptığı okulda sekiz yıldır çalışmaktadır. Uygar öğretmen Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimine ilişkin bir eğitim almıştır. Araştırmaya Uygar öğretmenin sınıfından İnas isimli bir öğrenci katılmıştır ve bu öğrenci üç yıldır Uygar öğretmenin sınıfındadır.

3.2.4. Araştırmacı

Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Programı mezunu olan araştırmacı, sınıf öğretmenliği alanında yüksek lisans derecesine sahiptir. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Doktora Programında doktora eğitimine devam eden araştırmacı, aynı üniversitede Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı bünyesinde araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır. Yüksek lisans ve doktora eğitimi süresince sosyal bilimlerde bilimsel araştırma yöntemleri, nitel araştırma yöntemleri, nitel veri analizi, nicel araştırma yöntemleri, anket ve ölçek geliştirme, eğitimde istatistiksel yöntemler gibi birçok araştırma dersi almıştır. Hem nitel hem de nicel çok sayıda bilimsel çalışmada yer almıştır. Ayrıca araştırmacı özel bir kurumun düzenlediği kış okuluna katılarak Eylem Araştırması konusunda eğitim görmüş ve bu eğitime yönelik katılım belgesi almıştır.

Araştırmacı akademik hayatı boyunca Türkçe öğretimi ile ilgilenmiştir. Doktora eğitimi sürecinde ise ilgisini ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında özelleştirmiştir. Son dönemlerde hem Türkiye'nin içinde bulunduğu göç dalgası hem de araştırmacının okullarda gerçekleştirdiği gözlemler sonucu doktora tez konusunu belirleme süreci içinde ilköğretim döneminde ikinci dil olarak Türkçe öğretimine yönelmiş ve araştırmalarını bu konu üzerinde yoğunlaştırmıştır. Bu süreç içinde Osmangazi Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi tarafından

gerçekleştirilen bir eğitime katılarak “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi” sertifikası almıştır. Bu sertifikayı aldıktan yaklaşık bir buçuk yıl sonra alandaki güncel gelişmeleri takip edebilmek adına İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Sürekli Eğitim Merkezi tarafından gerçekleştirilen başka bir eğitime daha katılmış ve “Yabancılar Türkçe Öğretimi” sertifikası almıştır.

Araştırmacı, araştırmada uygulayıcı konumunda olmuş ve araştırmanın her safhasında etkin rol almıştır. Araştırmacının araştırma içinde aldığı rol ayrıntılı olarak “Uygulama/Araştırma Sürecindeki Roller” başlığı altında ele alınmıştır.

3.2.5. Geçerlik komitesi

Eylem araştırması sürecinde araştırmacının meslektaşlarının, konu ile ilgilenen farklı bireylerin, alan uzmanlarının görüş ve düşünceleri de ek birer veri kaynağı olarak kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.315). Hubbard ve Power (2003, s.23) bu aşamayı “destek almak” olarak açıklamaktadırlar. Geçerlik komiteleri; araştırma hakkında derinlemesine bilgi sahibi olan kişilerin düzenli bir şekilde bir araya geldikleri ve fikirler üzerinde konuşarak bu fikirleri netleştirdikleri, verileri anlamlandırdıkları, görüş alış verişi yoluyla araştırmayı biçimlendirdikleri toplantılardır (Hubbard ve Power, 2003, s.24).

Bu araştırmada, uygulama sürecinde gerçekleştirilecek derslere yönelik görüş belirtmek, toplanan verileri kontrol etmek, ortaya çıkan sorunların çözümüne yönelik önerilerde bulunmak, uygulama sürecini değerlendirerek üye denetimi sağlamak, araştırmacıya eleştirel bir bakış açısı kazandırmak ve araştırma sürecinin üstün ve eksik yanlarını görmek için bir komite oluşturulmuştur. Geçerlik komitesi, uygulama sürecinde gerçekleştirilen derslerin planlanması ve uygulanması aşamalarında uzman görüşü almak ve derslerin uzman değerlendirilmesine sunulmasını sağlamak amacıyla oluşturulmuştur. Bu araştırmanın geçerlik komitesi, biri tez danışmanı olmak üzere üç üyeden oluşmaktadır. Komite üyelerinden tez danışmanı Prof. Dr. Şerife Dilek BOYACI ilkokulda Türkçe öğretimi, yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerine ikinci dil olarak Türkçe öğretimi, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimi ve kültür aktarımı konularında çalışmalar yapmaktadır. Üyelerden bir diğeri olan Prof. Dr. Ali ERSOY sınıf eğitimi alanında çalışmalar yürütmektedir ve eylem araştırması konusunda uzmanlığı bulunmaktadır. Bir diğerkomite üyesi olan Öğr. Gör. Funda KESKİN ise İstanbul

Üniversitesi Dil Merkezi'nde yabancılara Türkçe öğretimi görevini yapmaktadır. Üyenin yüksek lisans derecesi yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanındadır.

Uygulama sürecinde geçerlik komitesi üyeleriyle her hafta düzenli olarak toplantı yapılmıştır. Araştırmacı her hafta sınıfta yaptığı uygulamadan sonra hafta başında geçerlik komitesi toplantılarına katılmıştır. Araştırmacı haftalık uygulamasının sonrasında ders ve öğrenci bilgisayar ekranlarına ait video kayıtlarının, öğrenci ve öğretmen görüşmelerinin, öğrenci ürünlerinin ve araştırmacı günlüklerinin analizlerini yapmış ve bu analizlerden veriler elde etmiştir. Tüm bu veriler geçerlik komitesine sunulmuştur. Komitede derslere ait videolar izlenmiş, yapılan analizler tartışılmış ve bir sonraki haftaya ait eylem planına son şekli verilmiştir. Araştırmada komite üyelerinin görüşlerine destek veri kaynağı olarak başvurulduğu için toplantılar kayıt altına alınmıştır. Araştırmacı tarafından toplantı sonrası bu videonun da dökümü yapılarak analiz edilmiştir. Bu analizler ve komitede alınan kararlar Komite Karar Belgesi'ne bulgular olarak yazılmıştır.

Araştırmanın ilk geçerlik komitesi toplantısı 22.03.2021 tarihinde yapılmıştır. Son geçerlik komitesi toplantısı ise uygulama sürecinin tamamlandığı haftanın sonrasında 28.06.2021 tarihinde yapılmış olup toplam yedi geçerlik komitesi toplantısı yapılmıştır. Nisan ayının başında pandemi sebebiyle okulların kapanması ve Nisan-Mayıs ayları boyunca kapalı kalması dolayısıyla bu tarihlerde uygulama ve geçerlik komitesi toplantısı gerçekleştirilememiştir. Bu toplantılara ait bilgiler Tablo 3.2'de gösterilmiştir:

Tablo 3.2. Geçerlik komitesi toplantı bilgileri

Toplantı Numarası	Toplantı Tarihi	Alınan Kararlar
1	22.03.2021	-Diyalog türündeki metinlerin dinleme etkinlikleri için ses kaydına dönüştürülmesi, -Diyalog türündeki metinlerin okuma etkinlikleri sırasında öğrencilere karşılıklı olarak okutulması, -Öğrencilere alfabeyi hatırlatmak için bir alfabe etkinliğinin tasarlanması, -Araştırmacının sınıf içinde kullandığı dil düzeyinin basitleştirilmesi, -Eğitsel dijital oyun için kullanılan kulaklıkların değiştirilmesi, -2. eylem döngüsüne geçilmesi.
2	29.03.2021	-İmad ve Muammed isimli öğrenciler için ek dersler yapılması, -Dil bilgisi öğretiminde sezdirme yöntemine daha fazla ağırlık verilmesi, -Çalışma kâğıtlarının eve gönderilmemesi, derste yapılan kadarının puanlandırılması, -Sınıftaki etkinliklerin daha etkileşimli ve eğlenceli olacak şekilde yapılandırılması.

Tablo 3.2. (Devam) Geçerlik komitesi toplantı bilgileri

3	05.04.2021	-Öğrencilerin sesli okuma hatalarına yoğunlaşılması, -Çalışma kâğıtlarının doldurulması konusunda çeşitli motivasyon kaynaklarının oluşturulması, -Sınıf kurallarının öğrencilerle birlikte yeniden oluşturulması, -3. eylem döngüsüne geçilmesi, -Pandemi nedeniyle uygulamaya ara verilmesi.
4	08.06.2021	-Ek derslere devam edilmesi, -Oyundaki yazma etkinliklerinde büyük-küçük harf ve noktalama işareti duyarlılığının kaldırılması, -Bir sonraki eylem döngüsündeki yazma etkinliğinin bilgisayarda gerçekleştirilmesi, -Sınıfta kültür paylaşımı unsurlarının artırılması, -Aile konusunda üretim becerilerinde öğrencilerin zorlanmaması, -Haftalık uygulama süresinin artırılması, -4. eylem döngüsüne geçilmesi.
5	14.06.2021	-Öğrencilerin oyunda geçirdikleri sürenin artırılması, -5. eylem döngüsüne geçilmesi.
6	21.06.2021	-İmad ve Muhammed adlı öğrencilerle gerçekleştirilen ek derslerin sonlandırılması, -6. eylem döngüsüne geçilmesi.
7	28.06.2021	-Uygulamanın sonlandırılması, -Öğretmen ve öğrenci görüşmelerinin gerçekleştirilmesi.

3.2.6. Tez izleme komitesi

Araştırmanın diğer katılımcıları tez izleme komitesinde yer alan öğretim üyeleridir. Tez izleme komitesinde üç uzman öğretim üyesi yer almaktadır. Bunlardan ilki araştırmacının tez danışmanı Prof. Dr. Ş. Dilek BOYACI'dır. Tez danışmanının sınıf öğretmenliği eğitimi ve Türkçenin ana dili ve ikinci/yabancı dil olarak öğretimi alanlarında uzmanlığı bulunmaktadır. İkinci üye sınıf öğretmenliği eğitimi ve eğitim programları ve öğretim alanlarında uzman olan Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN'dir. İkinci üye araştırmacıya tez süreci boyunca ders planları ve ilkökul öğrencilerine uygun etkinlik tasarlama konularında katkı sağlamıştır. Üçüncü üye ise bilgisayar ve öğretim teknolojileri alanında uzmanlığı olan Doç. Dr. Yusuf Levent ŞAHİN'dir. Üçüncü üye araştırmacıya tez süreci boyunca eğitsel dijital oyunun tasarımı, geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi konularında katkı sağlamıştır.

3.3. Araştırma Ortamı

Araştırma, 2020-2021 öğretim yılı bahar döneminde Eskişehir ili Tepebaşı ilçesinde bulunan orta sosyo-ekonomik düzeydeki A İlkokulu'nda gerçekleştirilmiştir.

Okul normal şartlarda 09.00-14.40; pandemi koşullarında ise 08.50-12.50 saatleri arasında eğitim veren Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ilkokuldur. Tek binaya sahip iki katlı uygulama okulunda müdür odası, müdür yardımcısı odası, öğretmenler odası, bir adet özel eğitim destek odası, bir adet spor salonu ve 29 adet derslik bulunmaktadır. Uygulama okulundaki tüm dersliklerde akıllı tahta yer almaktadır.

Araştırmada katılımcı öğrenciler yedi farklı sınıftan seçilmiştir. Okulun ikinci katındaki ayrı bir sınıf araştırma ortamı olarak belirlenmiştir. Bu sınıf okul yöneticileri tarafından araştırma için tahsis edilmiştir. Araştırmanın yapılacağı saatlerde sınıfın rahatlıkla kullanılması ve araştırmanın aksamaması amacıyla okul yöneticileri ve öğretmenler ile bilgilendirme toplantısı yapılarak sınıfın kullanımına yönelik planlama yapılmıştır.

Araştırmanın yapıldığı sınıf okulun ikinci katındaki koridorun en sonunda bulunmaktadır. Sınıf kapısından girildiğinde karşıda öğretmen masası ve öğretmen masasının yanında bir dolap bulunmaktadır. Sınıfın en arkasında sağ ve solda olmak üzere iki kitaplık bulunmaktadır. Sınıf içindeki dolap araştırma araç-gereçlerinin muhafazası için araştırmacıya tahsis edilmiştir. Sınıf içinde on adet öğrenci masası ve sırası bulunmaktadır. Öğrenciler pandemi koşulları sebebiyle her sırada bir öğrenci olacak şekilde oturmuşlardır. Araştırmada eğitsel dijital oyunun öğrenciler tarafından oynanacağı ders saatlerinde her öğrenciye bir bilgisayar, bir fare ve bir kulaklık verilmiştir. Akıllı tahta ve bir bilgisayar da araştırmacı tarafından kullanılmıştır. Kamera sınıfta iki ayrı yere kurulmuş ve iki açıdan kayıt alınmıştır. Kameranın biri tahtayı ve araştırmacıyı kayıt altına alacak biçimde sınıfın arkasında konumlandırılırken, bir diğeri öğrencileri kayıt altına alacak biçimde konumlandırılmıştır. Şekil 3.5'te uygulama süreci sınıf yerleşim düzeni gösterilmiştir.

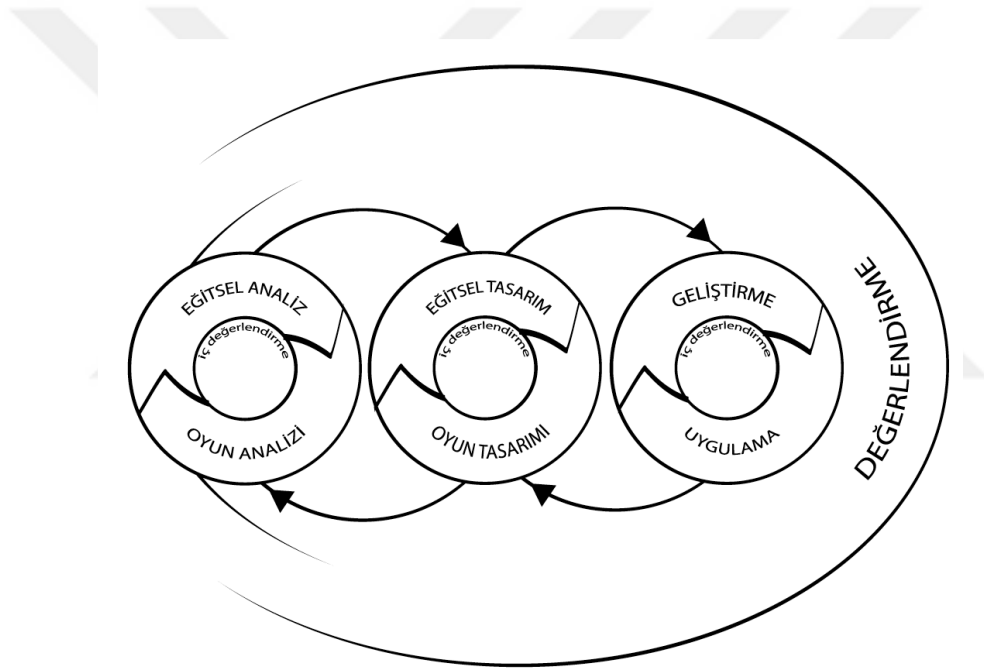
deneyimlerini yorumlama becerisini içerdiğinden yapılandırmacı öğrenme ortamlarına bir örnek teşkil etmektedir (Felicia, 2009, s.10). Bununla birlikte, yapılandırmacı kuram için önemli bir kavram olan etkin öğrenme, geliştirilen oyun içinde öğrencinin oyunu oynaması; oyun oynayarak oyunun içinde bizzat etkin olarak ve yaparak yaşayarak öğrenmesi biçiminde kendini göstermektedir. ‘Türkçeye Yolculuk’ isimli oyunun öğrenciye bir oyun ortamı içerisinde kazanımları edindirme amacıyla hazırlanması; sosyal yapılandırmacı kuramın, bireyin bilgiyi çevresiyle etkileşime girerek yapılandırıldığını vurgulaması ve öğretim sürecinde öğrencinin etkileşime girdiği çevreye kilit bir rol biçmesi bakımından önemli görülmektedir (Akınoğlu, 2012, s.433). Bununla birlikte, oyunda öğrencilerin kendilerinden istenen görevleri bireysel bir biçimde gerçekleştirmeleri, yetersiz kaldıkları yerde oyunun geri dönütler ve ipuçları yoluyla öğrencilere destek olması da sosyal yapılandırmacı kuramda önemli bir yeri olan yakınsal gelişim alanı ve bilişsel destek (scaffolding) kavramlarını gündeme getirmektedir. Öğrenciler ‘Türkçeye Yolculuk’ adlı oyunda kendilerine verilen okuma-anlama ve yazma görevlerinde bazı durumlarda başarısızlıklarla karşılaşmakta, başarısızlığın nedenini düşünmekte, başarısızlığın nedenleri üzerine hipotezler hazırlamaktadırlar. Bu aşamadan sonra problemin üstesinden gelmelerine yardımcı olabilecek eylemleri planlamakta, bu amaçla yeniden okuma, yeniden yazma, metindeki anahtar kelimeleri üzerinde durma, bağlamı hesaba katma gibi yöntemler geliştirmekte, hipotezlerini test etmekte ve değerlendirmekte, bu yollarla deneyimsel bir şekilde öğrenmektedirler. Bu durum aynı zamanda sosyal bilişsel öğrenme kuramı için önemli olan öz düzenleme becerisinin geliştirilmesi anlamına da gelmektedir. Sosyal bilişsel öğrenme kuramına göre bireyler diğer bireyleri bir davranışı gerçekleştirirken gözlemleyerek ya da gerçekleştirilen davranışın sonuçlarını görerek de öğrenebilmektedir (Gültekin, 2012, s.106). Geliştirilen oyunda öğrenciler kendilerine verilen okuma-anlama ve yazma görevlerindeki başarılarını veya başarısızlıklarını gözlemlemekte, bu görevlerdeki durumlarını ölçütlerle karşılaştırmakta ve gerektiği durumlarda yeni stratejiler geliştirerek görevlerdeki tutum ve davranışlarını ölçütlere uygun hale getirmektedir.

Bu araştırmada geliştirilen eğitsel dijital oyunda akış kuramının unsurlarına uygun bir şekilde oyuncuya net amaçlar sunulmuştur. Her bir okuma-anlama ve yazma görevinde öğrencilerden ne beklendiği kendilerine oyun aracılığıyla hem sesli hem de yazılı olarak sunulmuştur. Bununla birlikte, akış kuramının en önemli unsurlarından biri olan geri dönüt sistemi oyunda işlevsel bir şekilde yapılandırılmış, öğrencilerin

görevlerindeki başarı ya da başarısızlıklarına anında geri dönüt verecek bir sistem geliştirilmiştir. Oyun yedi farklı bölümden oluşturulmuş ve bu bölümler akış kuramına uygun bir şekilde içerik bağlamında gittikçe artan seviyede bir zorlukla yapılandırılmıştır. Bununla birlikte, öğrencilerin gereksinimlerinin önceden belirlenmesi ve oyunun bu gereksinimlere uygun bir şekilde tasarlanması yoluyla oyunun öğrencilerin akışta kalmalarını zorlaştıracak bir kolaylıkta olmamasına dikkat edilmiştir. Oyun geliştirilirken çocuk öğrencilerin özellikleri sürekli göz önünde bulundurulmuş ve bu sayede akış kuramının unsurlarından biri olan derin konsantrasyon ilkesine önem verilmiştir. Çocuk öğrencilere uygun görseller, grafik tasarım unsurları, müzikler, renkler kullanılarak öğrencilerin dikkatleri sürekli canlı tutulmuştur. Oyundaki görevler her zaman öğrencinin kontrolde olması anlayışıyla yapılandırılmış, oyun bölümlere ayrılarak zamanın geçişinin hissedilmesi sağlanmış ve öğrencilere verilen dönütler aracılığıyla öğrencilerin oyunun kendisini bir ödül olarak algılamasına çalışılmıştır. ‘Türkçeye Yolculuk’ oyununun geliştirilmesi sürecinde dikkate alınan başka bir kuram ise ARCS-V modelidir. Modelin bileşenlerine uygun olarak oyun içinde öğrencilerin dikkatini çekmek için merak, uyarılma, gizem, çözülmemiş sorunlar ve diğer teknikler kullanılmıştır. Bununla birlikte oyunun öğrencinin eğitim gereksinimleriyle uyumlu olması ve oyunun açık hedeflere sahip olmasına dikkat edilmiştir. Güven unsuru bağlamında öğrencinin oyun içinde başarı için olumlu beklentiler oluşturmaya çalışılmış ve hem dönütler, hem ipuçları hem de verilen görevlerle öğrencinin, başarısının şans gibi başka etmenlerden değil kendi yeteneğinden kaynaklandığını fark etmesi sağlanmıştır. Oyuncunun tatmin duygusunu geliştirmesi amacıyla oyun içinde öğrenciye farklı türden ödüller sunulmuş ve araştırmacı öğrenciye oyun dışından destek ve pekiştirmede bulunmuştur. Bununla birlikte, öğrencilerin Türkçe okuma-anlama ve yazma becerilerini oyun dışında derste de kullanmaları, oyunda öğrendiklerini derslere transfer etmelerini sağladığından öğrencilerin öğrendiklerinden tatmin olmalarını sağlamıştır. Oyunun zorluk derecesinin gittikçe artması; ancak bu süreçte öğrencinin eğitsel dijital oyun destekli öğretim etkinlikleri yoluyla kendini geliştirmesi, oyundaki istikrarı sağlamış ve öğrenciler oyun sayesinde öğrenme hedeflerini yerine getirmek konusunda iradeli bir tutum sergilemişlerdir.

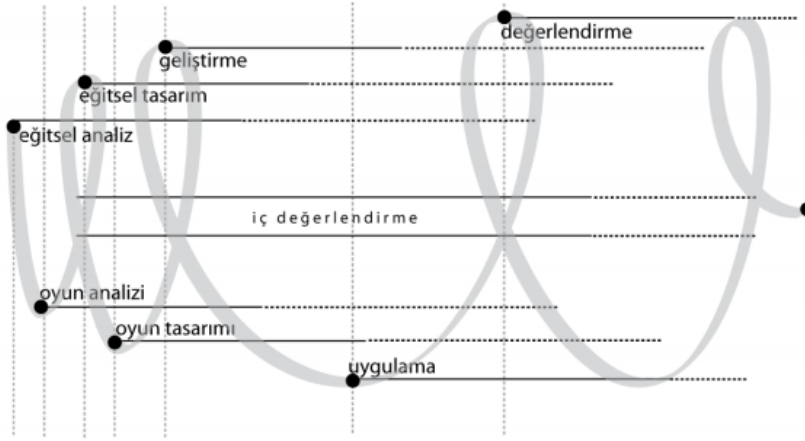
Eğitsel dijital oyunların tasarım süreçlerinin uygun bir model etrafında gerçekleştirilmesi, yapılan işlerin daha kısa sürede tamamlanmasını ve ortaya çıkan ürünün daha etkili olmasını sağlamaktadır (Doğan vd., 2015, s.444). Bu nedenle bu

araştırmada eğitsel dijital oyunun tasarımı için Akgün vd. (2011) tarafından alanyazına dayalı olarak geliştirilen “Sarmal Eğitsel Oyun Tasarımı Modeli” referans olarak alınıp, tasarım süreci bu model etrafında şekillendirilmiştir. Sarmal eğitsel oyun tasarımı modeli analiz, tasarım, geliştirme-uygulama ve değerlendirme olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar modelde birbiri ile bağlantılı ve döngüsel bir yapıda sunulmakta ve süreç içinde geriye dönüşleri en aza indirmek amacıyla her aşamada “iç değerlendirme” yapılmaktadır (Akgün vd., 2011, s.53). Bu modelde diğer modellerden farklı olarak aşamalar, hem eğitsel tasarım hem de oyun tasarımı gözetilerek iç içe geçmiş bir yapı oluşturmaktadır (Akgün vd., 2011, s.54). Modelin aşamaları Şekil 3.6’da verilmiştir.



Şekil 3.6. Sarmal eğitsel oyun tasarımı modeli (Akgün vd., 2011, s.53)

Sarmal eğitsel oyun tasarımı modeli döngüsel aşamalardan oluşmakta ve işleyiş süreci olarak aşamalı bir yaklaşım sergilemektedir. Döngüsel süreç eğitsel analiz aşaması ile başlamakta ve devam eden süreçte oyun analiziyle iç içe geçmektedir. Bu süreç, eğitsel tasarım ve oyun tasarımı aşamasıyla devam etmekte ve geliştirme aşaması başlamaktadır. Geliştirme aşaması sürengenliğini korurken uygulama aşamasına geçilmektedir. Her aşamada gerçekleştirilen iç değerlendirmeyle birlikte iç içe alınmış geliştirme ve uygulama aşamalarının ardından gerçekleştirilen değerlendirme aşamasında geriye dönük değişiklik yapma gereksinimi en aza indirilmektedir (Akgün vd., 2011, s.53). Eğitsel oyun tasarım süreci Şekil 3.7’de verilmiştir.



Şekil 3.7. Eğitsel oyun tasarım süreci (Akgün vd., 2011, s.54)

- Analiz: Modelde analiz aşaması döngüsü kendi içinde eğitsel analiz ve oyun analizi olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Eğitsel analiz, oyun analizinden önce gelmektedir; çünkü eğitsel dijital bir oyunun eğitsel özelliğinin ön planda tutulması gerekliliği modelde önceliklidir. Modelde eğitsel analiz aşaması oyun analizi aşamasından önce başlamakta ve devam eden süreçte oyun analiziyle iç içe geçmektedir (Akgün vd., 2011, s.54). *Eğitsel analiz* aşamasında yabancı uyruklu ilkökul öğrencilerinin Türkçe öğrenmeye yönelik eğitsel gereksinimleri, karakteristik özellikleri, oyunun amacı ve içeriği belirlenmiştir. Bu aşamada yabancı uyruklu ilkökul öğrencileri gözlemlenmiş, bu öğrencilerin öğretmenleriyle görüşmeler yapılmış ve araştırmacı tarafından araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Bu kapsamda yabancı uyruklu ilkökul öğrencilerinin karşılaştıkları zorluklar, gereksinim duydukları konular ve paylaşılabilecek kültür unsurları belirlenmiştir. Bu sayede gereksinim analizi ve durum tespiti gerçekleştirilmiştir. Ayrıca bu süreçte alanyazın taraması yapılarak karşılaşılan diğer sorunlar ve öğrenci gereksinimleri ortaya çıkarılmıştır. Bu çalışmalardan elde edilen bulgular öğrencilerin en temel dil düzeyinde okuma-anlama ve yazma öğrenme alanlarında bir eğitime gereksinim duyduklarını göstermiş, geliştirilecek olan oyunun A1 dil düzeyindeki konuları kapsamına karar verilmiştir. Alanyazın taramasıyla A1 dil düzeyi konuları belirlenmiştir. Oyunda kullanılmak üzere A1 dil düzeyinde toplamda altı temalı bir içerik belirlenmiştir. Bu kapsamda çocuk öğrencilerin karakteristik özellikleri de göz önünde bulundurulmuş ve içerikler bu yönde hazırlanmıştır. Hazırlanan içerik

listesine ilişkin biri İlkokul Türkçe Öğretimi, ikisi ise ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında olmak üzere toplam üç alan uzmanından görüş alınmış ve içeriklere son şekli verilmiştir. Bu kapsamda oyun içinde yer verilecek temalar; “Haydi tanışalım!, Sınıfım ve evim-En değerlilerim!, Nerede?, Canım ailem, biricik vücudum!, Ne yapıyorsun?, Hava nasıl?” olarak belirlenmiştir. Her bir temanın kazanımları, söz varlığı ve dil bilgisi unsurları da bu aşamada belirlenmiştir. Temalarla ilgili ayrıntılı bilgi “Eylem Basamakları Süreci ve Araştırmanın Uygulanması” başlığı altında sunulmuştur. *Oyun analizi* aşamasında ise tasarım araçları incelenerek kullanılacak araçlar belirlenmiş, oyunun nasıl ve niçin kullanılacağına eğitsel analiz aşamasından elde edilen bulgular doğrultusunda karar verilmiştir. Eğitsel analiz aşamasında belirlenen amaçlara ulaşabilmek için uygun oyun tarzı belirlenmiştir. Bu aşamada oyunun üç boyutlu olmasına ve bireysel olarak oynanmasına karar verilmiştir. Ayrıca oyunun ilkökul öğrencilerinin karakteristik özellikleri göz önünde bulundurularak oyuncu karakterinin kendi gözünden oynandığı birinci şahıs türünde olması uygun görülmüştür. Bununla birlikte bu aşamada alınan kararlar doğrultusunda oyunun, görev yapma ve rol yapma oyunlarının (rol playing game) bazı karakteristik özelliklerini taşımasına ve içinde farklı türde görevler barındırmasına karar verilmiştir. Genel yapısı itibarıyla üç boyutlu bir şekilde yapılandırılan oyunda; bazı görevlerin yapısı, ilkökul öğrencilerinin gelişim özellikleri, yabancı uyruklu ilkökul öğrencilerinin dijital oyun deneyimlerinin sınırlı olması gibi etmenler nedeniyle iki boyutlu oyunlara da yer verilmiştir. Oyunun üç boyutlu olması gerçekçiliği ve akış deneyimini arttırmakta, oyuncunun oyunu içselleştirmesini sağlamakta ve dikkatini çekmekte iken, iki boyutlu görevler oyun oynamayı kolaylaştırmaktadır. Bu bağlamda oyun; içinde farklı türde (eşleştirme, yap-boz, nesne bulma, yazma, diyalog, eşleştirme, yazma) görevler barındıracak şekilde kurgulanmıştır.

- Tasarım: Tasarım aşaması eğitsel tasarım ve oyun tasarımı olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. *Eğitsel tasarım* aşaması motivasyon, etkileşim, hikâyesel bağlam, çoklu algılama, hedef ve kurallar, geri bildirim, güdüleme, mücadele, adaptasyon ve kayıt dosyası tutma gibi bileşenlerden oluşmaktadır (Akgün vd., 2011, s.55). Bu bileşenlerin oyun içinde nasıl kullanılacağına, ders planları ve öğretim yöntemlerine eğitsel tasarım aşamasında karar verilmiştir.

Bu bağlamda eğitsel tasarım aşamasında oyunun dengeli bir etkileşim ve dönüt sağlamasına, mücadele duygusunu canlı tutacak etkinliklere yer verilmesine, motivasyonu arttırmak için ödüller eklenmesine, bir bağlama sahip olmasına, oyunun kayıt altına alınmasına karar verilmiştir. Oyunun bir gereksinim analizi sonrasında tasarlanması, adaptasyon bileşenine sahip olması anlamına gelmektedir. Eğitsel tasarım aşamasında öncelikle oyunun hikâyesi, oyunla ilgili karakterler ve oyun senaryosu oluşturulmuştur. Senaryolar, gereksinim analizi aşamasında karar verilen öğrenme alanları ve içeriklere uygun bir şekilde tasarlanmıştır. Bu senaryolara yabancı uyruklu ilkökul öğrencilerinin yapmaları gereken ve okuma-anlama ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik görevler yerleştirilmiştir. Senaryoya göre yabancı uyruklu ilkökul öğrencileri oyun içinde Eskişehir, Çanakkale, Nevşehir, Konya, Adıyaman, İzmir ve İstanbul olmak üzere yedi şehri gezmekte ve gezerken kendilerine verilen görevleri yaparak bazı kültürel öğeleri toplamaktadırlar. Senaryodaki mekânlar ve kültürel unsurlar Türkiye somut ve somut olmayan kültürel miras listelerinden faydalanılarak belirlenmiştir. Tüm eğitsel tasarım süreci konu alanı uzmanlarıyla birlikte yürütülmüş ve alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda şekillendirilmiştir. Hazırlanan oyun senaryosuna yönelik dördü Yabancılar Türkçe Öğretimi, ikisi İlkokulda Türkçe Öğretimi ve ikisi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi alan uzmanı olmak üzere toplam sekiz uzmandan görüş alınmış ve senaryoya son hali verilmiştir. Uzman görüşü formu örneği EK-5'te sunulmuştur. Türkçe öğretimi alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda senaryodaki yazım hataları giderilmiş, bazı dil bilgisi konularının yerleri değiştirilmiş, içeriklere eklemeler yapılmış, kültürel öğeler ve bulundukları şehirler konularında değişiklikler gerçekleştirilmiştir. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda ise senaryonun yazılıma aktarılması konusunda eksiklik görülen yerler yeniden ele alınmış, etkileşim ve geri bildirimin nasıl sağlanacağı ile ilgili unsurlar yeniden düzenlenmiş, oyunun hikâyesel bağlamı oluşturulmuştur. *Oyun tasarımı* aşaması ise bağlanma, meydan okuma, ödül ve mücadele gibi bileşenlerden oluşmaktadır (Akgün vd., 2011, s.55). Bu bileşenlerin oyun içinde nasıl kullanılacağına oyun tasarımı aşamasında karar verilmiştir. Oyunda oyuncunun Türkiye'de yolculuk yapması, şehirleri gezmesi ve bu şehirlerden ödül niteliğinde kültürel öğeler toplaması

gibi unsurlar oyundaki bağlanma bileşenini sağlamak üzere yapılandırılmıştır. Bu unsurlar, öğrencilerin motivasyonları yükseltme yoluyla bağlanma bileşenini ortaya çıkarmaktadır. Bununla birlikte, eğitsel analiz aşamasında belirlenen kazanımların oyunda belirli bir aşamayla öğrencilere sunulması ve oyun seviyelerinin gittikçe zorlaşacak şekilde yapılandırılması oyuncunun meydan okuma ve mücadele hissini arttırmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalara karar verildikten sonra oyunun geliştirileceği platform belirlenmiştir. Bu araştırmada geliştirilecek oyun için platform seçme aşamasında bağımsız değerlendirme kuruluşlarının derecelendirme listelerinden yararlanılmıştır. Redhat, Crowd ve Discover SDK kuruluşlarının 2017 ve 2018 en iyi oyun geliştirme yazılımı listelerinde ilk üç sırada yer alan Unreal, Unity ve CryEngine platformları (Alyaz ve Akyıldız, 2018, s.16) incelenmiştir. Bu incelemeler sonucunda; ücretsiz olması, yapay zekâ desteğinin olması, kullanımının kolay olması, geniş bir kütüphaneye sahip olması, çok sayıda donanımı ve işletim sistemini desteklemesi, oyun içinde kullanılacak materyaller için içerik marketine sahip olması gibi nedenlerle Unity 3D platformu tercih edilmiştir. Bu platform, dünya üzerinde çok oynanan eğitsel oyunların geliştirilmesinde sıklıkla kullanılmaktadır (Alyaz ve Akyıldız, 2018, s.16).

- Geliştirme-Uygulama: *Geliştirme* aşamasında tasarım aşamasında oluşturulan sahneler doğrultusunda üç boyutlu bir oyun motoru olan Unity programındaki sahne tasarımları yapılmıştır. Bu aşamada ayrıca oyunda kullanılacak karakterler ve arayüzler tasarlanmış, konuşma ekranları oluşturulmuş, ekranda görüntülenecek nesneler yerleştirilmiştir. Oyun menüsü bu aşamada hazırlanmış ve oyun prototipi oluşturulmuştur. Oyun menüsüne ait ekran görüntüsü Görsel 3.1’de verilmiştir.



Görsel 3.1. Oyun menüsüne ait görsel

Görsel 3.1’de görüldüğü üzere oyun menüsü Türkiye haritası şeklinde tasarlanmış ve haritanın üzerinde Türkiye’ye ait çeşitli unsurlara yer verilmiştir. Menü; yeni oyun, hakkımızda, ayarlar ve çıkış butonlarından oluşmaktadır. Yeni oyun butonuyla oyuncu yeni oyuna başlayabilmektedir. Hakkımızda butonunda oyunun amacı ve içeriği ile nasıl oynanacağına dair bilgiler, ayarlar butonunda ise görüntü ayarı ile ilgili değişikliklerin gerçekleştirilebileceği bölüm yer almaktadır. Çıkış butonuyla oyuncu oyundan çıkmaktadır. Menü’nün sol üst köşesinde oyun içindeki yedi bölümün oynanmasıyla kazanılacak yedi silüet bulunmakta, oyuncu bu ödüllere ulaştıkça silüetler renklenmektedir. Menüdeki yeşil ok oyuncunun oyunda kaldığı bölümü göstermektedir. Menü’nün sağ alt köşesinde yer alan kilit şeklindeki buton ise oyuncunun bir şifre girerek oyun içindeki sıralamadan bağımsız olarak oyunun herhangi bir bölümünü oynayabilmesini sağlamaktadır.

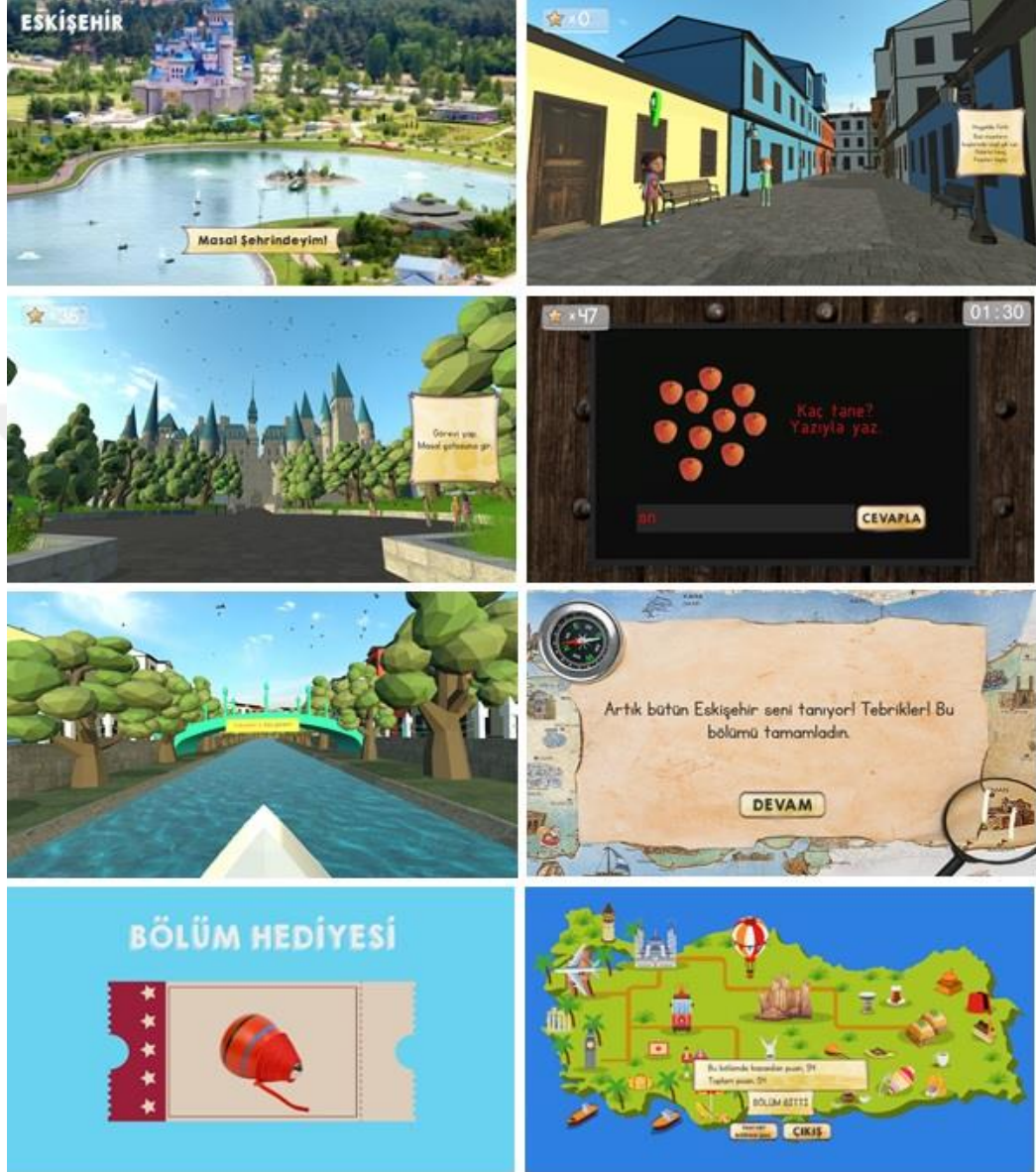
Bu aşamada geliştirilen eğitsel oyun iç değerlendirmeye tabi tutulmuş; ilkökul eğitimi, Türkçe öğretimi ve eğitimde dijital oyun kullanımı konu alanı uzmanlarının ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur. Bu kapsamda üçü yabancılara Türkçe öğretimi, ikisi ilkökulda Türkçe öğretimi, dördü eğitimde dijital oyun kullanımı, biri ilkökul eğitimi, ikisi sınıf öğretmeni olmak üzere 12 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Bununla birlikte dijital oyun geliştirme alanında çalışan bir bilgisayar mühendisinin de uzman görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda oyunda kullanılan görseller,

yönergeler, ipuçları, nesnelerin gerçeğe uygunluğu, sesler gibi konularda düzenlemeler yapılmıştır. *Uygulama* aşamasında ise bir önceki aşamada geliştirilen prototip yabancı uyruklu ilkokul öğrencileri içinden seçilen beta testçileriyle oyun çevresine en yakın koşullar oluşturularak denenmiş ve geliştirme aşamasında gözden kaçan hataların ortaya çıkarılması sağlanmıştır. Bu aşamada beta testçileri için oyunu farklı açılardan değerlendirmelerini sağlayacak görüşme soruları hazırlanmış ve bu öğrenciler oyun boyunca oyunu nasıl oynadıkları bağlamında araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Beta testçisi olarak beş yabancı uyruklu öğrenci belirlenmiştir. Beta testçileri oyunu farklı hızlarda tamamlamış, oyun hakkında olumlu görüşler bildirmiş, oyunla ilgili bazı bölümlerde zorlanmış ve çeşitli öneriler getirmişlerdir. Öğrencilerle gerçekleştirilen beta testi sonucunda ipuçlarının görünme süresi ve sıklığı, karakterin hareket etme hızı, nesnelerin resimleri, sesler, yazı karakteri gibi konularda düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Böylece ortaya çıkan sorun ve öneriler doğrultusunda değerlendirme aşamasına geçilmeden önce eğitsel dijital oyuna son şekli verilmiştir.

- Değerlendirme: Oyun tasarımı sürecinin her bir aşamasında iç değerlendirme yapılarak geliştirici, süreç sonunda genel değerlendirme yapılarak ise özetleyici değerlendirme yapılmıştır. Böylece her aşama içine sindirilmiş iç değerlendirmeler geriye dönük düzenleme ya da değiştirme gereksinimini en aza indirmiştir.

Oyunun Sarmal Eğitsel Oyun tasarımı modeline göre tasarlanmış son hali yedi bölümden oluşmaktadır. Oyunun birinci bölümü Eskişehir ilinde geçmekte ve “Haydi Tanışalım!” temasını ele almaktadır. Oyunun bu bölümünün içeriğini “tanışma, selamlaşma, hal-hatır sorma ifadeleri ve sayılar”; dil bilgisi yapılarını ise “Senin adın ne? Benim adım” kalıpları oluşturmaktadır. Bu bölüm Eskişehir ilinde yer alan Odunpazarı evleri, Sazova Parkı ve Porsuk Çayı’nda geçmektedir. Bölüm başında arka fonda Eskişehir yöresine ait olan “Halkalı Şeker” türküsü çalmakta, bölüm sonunda oyuncuya Türkiye’nin geleneksel oyun kültüründe önemli bir yere sahip olan topaç hediye olarak verilmektedir. Bölüm bitiminde ana ekrana harita gelmekte, Eskişehir’den Çanakkale’ye uçan bir uçak animasyonu görünmektedir. Oyunun analiz, tasarım, uygulama ve değerlendirme aşamaları araştırmacı; *geliştirme* aşaması ise alanında uzman

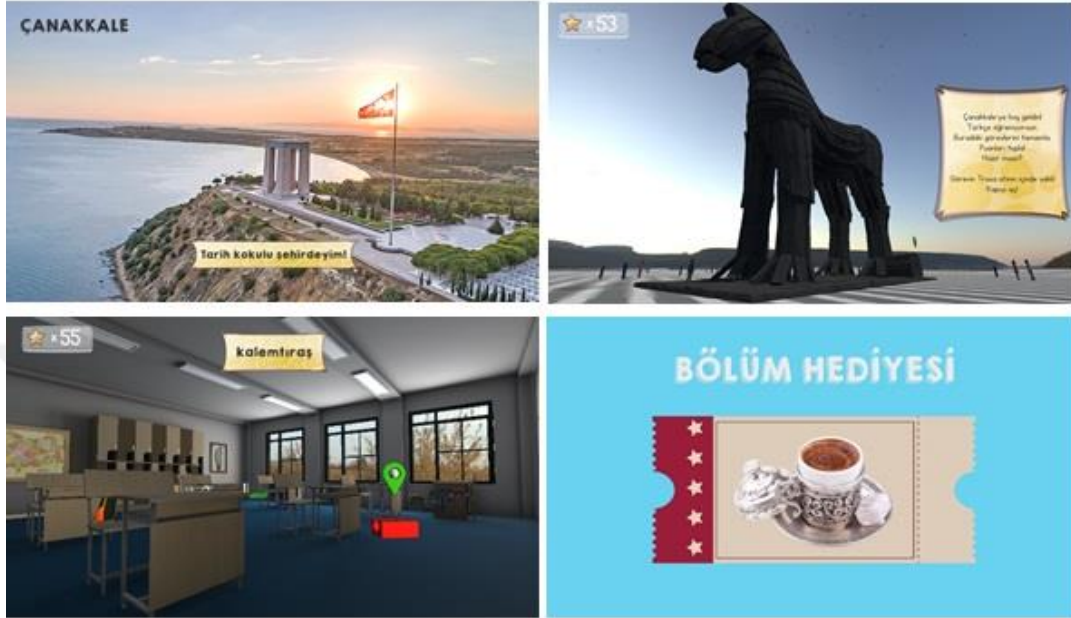
iki yazılımcı ve bir grafik tasarım uzmanı tarafından gerçekleştirilmiştir. Oyunun birinci bölümüne ait görseller Görsel 3.2’de verilmiştir.



Görsel 3.2. Oyunun birinci bölümüne ait görseller

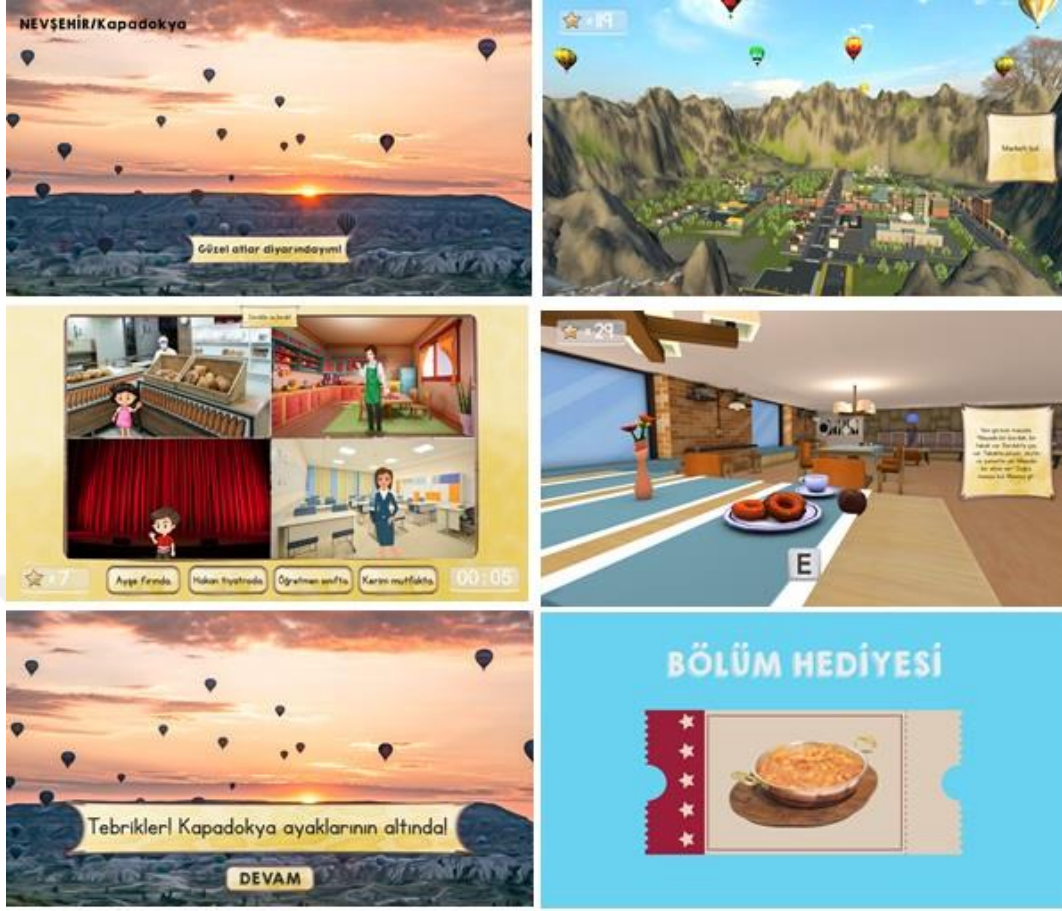
Oyunun ikinci bölümü Çanakkale ilinde geçmekte ve “Sınıfım ve evim-En değerlilerim!” temasını ele almaktadır. Oyunun bu bölümünün içeriğini “sınıf ve ev eşyaları, renkler, sınıf dili”; dil bilgisi yapılarını ise “Bu ne?, Bu kim?, Burası neresi?, işaret sıfatları, kalınlık-incelik uyumu, çokluk eki ve soru eki” konuları oluşturmaktadır. Bu bölüm Çanakkale ilinde yer alan Truva atı ve çevresinde başlamakta ve daha sonra bir sınıf ve evde devam etmektedir. Bölüm başında arka fonda Çanakkale yöresine ait olan “Evreşe Yolları Dar” türküsü çalmakta, bölüm sonunda oyuncuya Türk kültüründe

önemli bir yere sahip olan Türk kahvesi hediye olarak verilmektedir. Bölüm bitiminde ana ekrana harita gelmekte, Çanakkale’den Nevşehir’e uçan bir uçak animasyonu görünmektedir. Oyunun ikinci bölümüne ait görseller Görsel 3.3’te verilmiştir.



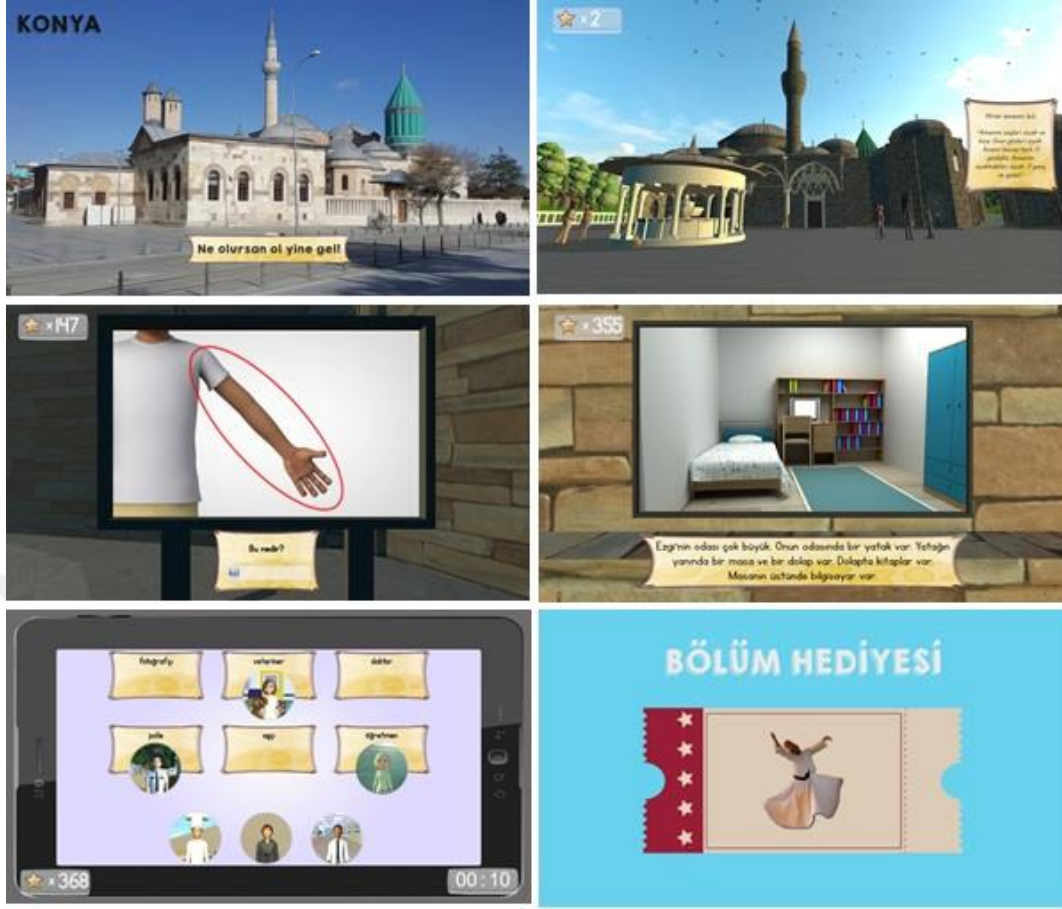
Görsel 3.3. Oyunun ikinci bölümüne ait görseller

Oyunun üçüncü bölümü Nevşehir ilinde geçmekte ve “Nerede?” temasını ele almaktadır. Oyunun bu bölümünün içeriğini “mekânlar ile yiyecek ve içecekler”; dil bilgisi yapılarını ise “bulunma hâli, ünsüz benzeşmesi (-ta,-te), var-yok, var mı?/yok mu?, isim cümlesi” konuları oluşturmaktadır. Bu bölüm Nevşehir ilinde yer alan Kapadokya bölgesinde geçmektedir. Bölüm başında arka fonda Nevşehir yöresine ait olan “Dam Başında Sarı Çiçek (Feridem)” türküsü çalmakta, bölüm sonunda oyuncuya bir Türk yemeği olan “Menemen” hediye olarak verilmektedir. Bölüm bitiminde ana ekrana harita gelmekte, Nevşehir’den Konya’ya uçan bir uçak animasyonu görünmektedir. Oyunun üçüncü bölümüne ait görseller Görsel 3.4’te verilmiştir.



Görsel 3.4. Oyunun üçüncü bölümüne ait görseller

Oyunun dördüncü ve beşinci bölümü tek bir temayı kapsayacak şekilde yapılandırılmıştır. Bu bölümler Konya ve Adıyaman illerinde geçmekte ve “Canım ailem-biricik vücudum” temasını ele almaktadır. Oyunun bu bölümünün içeriğini “temel akrabalık adları, meslek adları, vücudun bölümleri, kıyafetler, hayvanlar”; dil bilgisi yapılarını ise “iyelik ekleri, ünsüz yumuşaması, ünlü düşmesi, isim tamlaması” konuları oluşturmaktadır. Dördüncü bölüm Konya ilinde yer alan Mevlana Müzesi avlusunda, beşinci bölüm ise Adıyaman ilinde yer alan Nemrut Dağı’nda geçmektedir. Dördüncü bölüm başında arka fonda Konya yöresine ait olan “Konyalım” türküsü, beşinci bölüm başında ise arka fonda Adıyaman yöresine ait olan “Nemrudun Kızı” türküsü çalmaktadır. Dördüncü bölümün sonunda oyuncuya Türk kültürünün en önemli miraslarından biri olan “Semazen Gösterisi”, beşinci bölümün sonunda ise Türk mutfağının önemli bir tatlısı olan “Baklava” hediye olarak verilmektedir. Bölüm bitimlerinde ana ekrana harita gelmektedir. Dördüncü bölüm sonunda Konya’dan Adıyaman’a, beşinci bölüm sonunda ise Adıyaman’dan İzmir’e uçan bir uçak animasyonu görünmektedir. Oyunun dördüncü ve beşinci bölümlerine ait görseller Görsel 3.5 ve Görsel 3.6’da verilmiştir.



Görsel 3.5. Oyunun dördüncü bölümüne ait görseller



Görsel 3.6. Oyunun beşinci bölümüne ait görseller

Oyunun altıncı bölümü İzmir ilinde geçmekte ve “Ne yapıyorsun?” temasını ele almaktadır. Oyunun bu bölümünün içeriğini “temel fiiller, mesleklerin temel özellikleri,

saatler”; dil bilgisi yapılarını ise “şimdiki zaman, ünlü daralması, belirtme hâli, yönelme hâli, ayrılma hâli” konuları oluşturmaktadır. Bu bölüm İzmir ilinde yer alan Saat Kulesi önünde ve Efes Antik Kenti’nde geçmektedir. Bölüm başında arka fonda İzmir yöresine ait olan “Darıldın mı Gülüm Bana” türküsü çalmakta, bölüm sonunda oyuncuya geleneksel Türk gölge oyunu olan “Karagöz-Hacivat Gösterisi” hediye olarak verilmektedir. Bölüm bitiminde ana ekrana harita gelmekte, İzmir’den İstanbul’a uçan bir uçak animasyonu görünmektedir. Oyunun altıncı bölümüne ait görseller Görsel 3.7’de verilmiştir.



Görsel 3.7. Oyunun altıncı bölümüne ait görseller

Oyunun yedinci bölümü İstanbul ilinde geçmekte ve “Hava Nasıl?” temasını ele almaktadır. Oyunun bu bölümünün içeriğini “günler, aylar, mevsimler, hava durumu, yol tarifi, sayılar”; dil bilgisi yapılarını ise “sıralama sayıları, soru kalıpları, isim tamlaması” konuları oluşturmaktadır. Bu bölüm İstanbul ilinde yer alan Kız Kulesi, Galata Kulesi, Sultan Ahmet Camii gibi mekânlarda geçmektedir. Bölüm başında arka fonda İstanbul yöresine ait olan “Üsküdar’a Gider İken” türküsü çalmakta, bölüm sonunda oyuncuya

geleneksel Türk kültürünün önemli unsurlarından biri olan “Osmanlı Macunu” hediye olarak verilmektedir. Bölüm bitiminde ana ekrana harita gelmekte, bölüm boyunca gezilen tüm iller üzerinde dolaşan bir uçak animasyonu görünmektedir. Oyunun yedinci bölümüne ait görseller Görsel 3.8’de verilmiştir.



Görsel 3.8. Oyunun yedinci bölümüne ait görseller

3.5. Türkçe Ders Planlarının Hazırlanması

Araştırmada kullanılacak eğitsel dijital oyun tasarlandıktan sonra uygulama sırasında kullanılacak Türkçe dersi ders planlarının hazırlanması aşamasına geçilmiştir. Bu kapsamda, oyundaki bölümlerle uyumlu altı temada toplam 10 ders planı hazırlanmıştır. Bu ders planları hazırlık, anlama, günlük yaşamla ilişkilendirme, kendini ifade etme ve ölçme ve değerlendirme bölümlerinden oluşmuştur. Ders planları, uygulama sürecinde kullanılacak eğitsel dijital oyun ile bütünleştirilmiş, böylece eğitsel dijital oyun destekli dersler yürütülmesi planlanmıştır.

Ders planlarının hazırlık aşamasında öğretmenin ve öğrencilerin fiziksel ve zihinsel hazırlıklarının nasıl sağlanacağına, anlama aşamasında ne tür dinleme ve okuma

etkinlikleri gerçekleştirileceğine ve bu etkinliklerde söz varlığının nasıl geliştirileceğine yönelik planlama yapılmıştır. Günlük yaşamla ilişkilendirme aşamasında edinilen kazanımların öğrencilerin günlük yaşamlarıyla nasıl ilişkilendirilebileceği planlanmıştır. Kendini ifade etme aşamasında öğrencilerin kendilerini konuşma ve yazma becerileri yoluyla nasıl ifade edebilecekleri ve söz varlıklarını nasıl kullanacaklarına yönelik etkinlikler planlanırken, ölçme ve değerlendirme aşamasında ise öğrenci ürünleri, gözlem formu ve çalışma kâğıtları aracılığıyla öğrencilerin değerlendirilmesi planlanmıştır. Ders planları hazırlandıktan sonra üçü Türkçe öğretimi, ikisi yabancılarla Türkçe öğretimi alanından olmak üzere toplam beş uzmanın görüşleri alınmıştır. Ders planlarına uzman görüşlerinden sonra son halleri verilmiştir. Türkçe dersine yönelik hazırlanan bir ders planı örneği EK-6’da sunulmuştur.

3.6. Veri Toplama Araçları

Eylem araştırması sırasında veri toplama genellikle kendine özgüdür ve kişinin uygulamasını anlama ve uygun, erişilebilir veri toplama arzusuyla beslenmektedir. Bu nedenle veri toplama stratejileri, eylem araştırmacısının karşılaştığı araştırma probleminin türüne göre, araştırma soruları temelinde seçilir (Mills ve Gay, 2016, s.482). Araştırma verilerinin toplanması sürecinde eylem araştırması deseni dikkate alınarak araştırma soruları bağlamında farklı veri türlerine yönelik farklı veri toplama araçları kullanılmıştır.

Araştırma boyunca nicel ve nitel veri toplama araçları birlikte kullanılmıştır. Araştırmanın verileri; kişisel bilgi formu, okuma-anlama başarı testi, yazma becerisi değerlendirme rubriği, araştırmacı günlüğü, öğrenci ürünleri, gözlem, kontrol listeleri, görüşme (öğretmen görüşme formu, öğrenci görüşme formu) ve geçerlik komitesi ses ve video kayıtları aracılığıyla toplanmıştır.

3.6.1. Kişisel bilgi formu

Araştırma kapsamında katılımcı öğrenci ve öğretmenlere ilişkin bilgileri ortaya koymak amacıyla araştırmacı tarafından kişisel bilgi formu oluşturulmuştur. Öğrenci kişisel bilgi formunda öğrencilerin cinsiyetleri, yaşları, uyrukları, ne kadar süredir Türkiye’de oldukları, anne ve babalarının meslekleri, kardeş sayıları ile ilgili sorulara yer verilmiştir. Öğretmen kişisel bilgi formunda ise öğretmenlerin mezuniyet bilgileri, kıdem

yılları, kaç yıldır görev yaptıkları okulda bulundukları, Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimine ilişkin herhangi bir eğitim alıp almadıkları ile ilgili sorulara yer verilmiştir. Forma son biçimi uzman görüşleri doğrultusunda verilmiştir. Kişisel bilgiler formu öğrenci ve öğretmenlere uygulama süreci öncesinde uygulanmıştır.

3.6.2. Okuma-anlama başarı testi

Araştırmada A1 düzeyinde ikinci dil olarak Türkçe öğrenen yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerine yönelik araştırmacı tarafından geliştirilen okuma-anlama başarı testi kullanılmıştır. Testin geliştirilmesi sürecinde Adıgüzel (2016) tarafından önerilen başarı testi geliştirme adımları izlenmiştir. Bu kapsamda, sorular hazırlanırken Bloom taksonomisi doğrultusunda kazanımlar ve soruların düzeyleri dikkate alınmıştır. Bu kapsamda öncelikle, alanyazın taranmış, konu ile ilgili var olan başarı testleri incelenmiştir. Daha sonra, araştırma kapsamına alınan 6 temada bulunan 24 kazanım dikkate alınarak her bir kazanım için üç soru olacak şekilde toplam 72 taslak soru hazırlanmıştır. İlgili kazanımlar Türkiye Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı A1 düzeyi kazanımları içinden seçilmiştir. Araştırmacı ve danışman tarafından gerçekleştirilen ikinci alanyazın taramasından sonra soru sayısı her bir kazanım için ikiye, toplam soru sayısı ise 48'e düşürülmüştür. Bu kısımda iki aşamalı bir uzman görüşü alma sürecine gidilmiştir. İlk aşamada; hazırlanan 48 soru belirtke tablosuyla birlikte uzman görüşüne gönderilmiş ve uzmanlardan soruları önceliğe göre numaralandırmaları istenmiş; böylece soru sayısının azaltılması amaçlanmıştır. Testin uygulanacağı grubun özellikleri dikkate alınarak soru sayısının fazlalığının geçerlik güvenirlik çalışmalarını olumsuz etkileyebileceği kaygısından hareketle uzmanlarla birlikte soru sayısı 29'a düşmüştür. İkinci aşamada yeniden bir belirtke tablosu hazırlanmış ve sorular yeniden uzman görüşüne sunulmuştur. Bu kapsamda beş yabancılara Türkçe öğretimi alan uzmanı, beş ilkokulda Türkçe öğretimi alan uzmanı, bir ölçme-değerlendirme uzmanı, bir sınıf öğretmeni, bir Türkçe öğretmeni olmak üzere toplam 13 uzmandan görüş alınmıştır. Bu aşamada uzmanlardan soruları amaç ve hedef kitle özelliklerine göre incelemeleri ve aynı zamanda soruların ölçtükleri bilişsel alan düzeyine yönelik uygunluklarını değerlendirmeleri istenmiştir. Bu aşamada Adıgüzel (2016, s.62) tarafından belirtilen hesaplamaların yapılması adımına geçilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda soruların Kapsam Geçerlik Oranları (KGO) ve Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ) hesaplanmıştır. Kapsam geçerlik oranı, maddenin gerekli olduğunu

belirten uzman sayısının (G), görüşüne başvurulmuş tüm uzman sayısının (N) yarısına oranından bir çıkarılarak hesaplanmıştır ($[G/(N/2)]-1$). Bu kapsamda 13 uzmandan gelen dönütler doğrultusunda dört soru formdan çıkartılmıştır. Sorulara “gerekli ancak düzeltilmeli” şeklinde yanıt veren uzmanların görüşleri de istenen düzeltmeler yapıldıktan sonra soru maddesini gerekli gördükleri şekilde yorumlanmıştır. Kapsam geçerlik indeksi ise KGO değerlerinin ortalaması alınarak hesaplanmaktadır. Bu kapsamda hesaplanan kapsam geçerlik oranları tüm sorular için 0,69 ile 1,00 arasında bulunmuştur. Soruların kapsam geçerlik indeksi ise 0,87 olarak hesaplanmıştır. Gerçekleştirilen hesaplamalar sonucunda geriye kalan 25 maddenin pilot uygulama için başarı testinde yer almasına karar verilmiştir. Elde edilen 25 soru önce ön deneme kapsamında beş yabancı uyruklu ilköğretim öğrencisiyle denenmiş, gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra Eskişehir ilinde yer alan dört ilköğretimdeki toplam 162 yabancı uyruklu ilköğretim öğrencisine uygulanmış ve öncelikle normalliğe bakılmıştır. Bu kapsamda testin basıklık ve çarpıklık katsayı değerleri hesaplanmıştır. Bu değerlerin -1 ile +1 arasında olması, testin normallik varsayımını karşıladığını gösterir (Büyüköztürk, 2013, s.40). Okuma-anlama başarı testinin basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında olduğu görülmüş dolayısıyla bu testin normal dağılım varsayımını karşıladığı belirlenmiştir. Daha sonra maddelerin ayırt edicilik ve güçlük indeksleri hesaplanmıştır. Soru maddelerinin geçerlilik ve güvenirlik analiz sonuçları Tablo 3.3’te sunulmuştur.

Tablo 3.3. Pilot uygulama sonrası madde analizleri

Madde No	t	Madde ayırt edicilik indeksi (Sig. (2-tailed))	Alt üst grup formülüyle hesaplanan ayırt edicilik indeksi	Alt üst grup yöntemi formülüyle hesaplanan madde güçlük indeksi
M1	2,904	,005	0,27	0,70
M2	8,617	,000	0,66	0,62
M3	6,863	,000	0,52	0,74
M4	12,931	,000	0,79	0,60
M5	9,118	,000	0,66	0,67
M6	7,035	,000	0,57	0,67
M7	8,398	,000	0,64	0,66
M8	5,986	,000	0,45	0,77
M9	6,863	,000	0,52	0,74
M10	7,522	,000	0,57	0,71
M11	12,931	,000	0,79	0,60
M12	7,881	,000	0,59	0,70
M13	7,358	,000	0,61	0,58
M14	5,448	,000	0,43	0,76
M15	6,721	,000	0,57	0,62

Tablo 3.3. (Devam) Pilot uygulama sonrası madde analizleri

M16	2,869	,005	0,29	0,48
M17	9,250	,000	0,70	0,53
M18	6,863	,000	0,52	0,74
M19	5,999	,000	0,48	0,74
M20	6,379	,000	0,52	0,69
M21	9,094	,000	0,68	0,61
M22	6,863	,000	0,52	0,74
M23	7,881	,000	0,59	0,70
M24	7,772	,000	0,61	0,65
M25	6,595	,000	0,52	0,71

Alanyazına göre madde ayırt edicilik indekslerinin madde ortalama puanları arasındaki farkların bağımsız örneklem t-testi kullanılarak hesaplanması durumunda gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak önemli bulunması ve “t” değerinin (-) işaretli olmaması gerekmektedir (Alpar, 2014, s.521). Tablo 3.3’e göre tüm maddelerin “t” değerinin pozitif, anlamlılık düzeylerinin ise $p < ,05$ düzeyinde olduğu görülmektedir. Bununla birlikte madde ayırt edicilik indeksi 0,20 altında olan maddelerin bireyleri iyi ayırt edemediği kabul edilmekte ve bu maddeler testten çıkarılmaktadır (Turgut ve Baykul, 2010, s.229; Özçelik, 1998, s.220). Tablo 3.3’e göre tüm maddelerin ayırt edicilik indekslerinin 0,20 değerinin üzerinde olduğu görülmektedir. Son olarak alanyazın, madde güçlük indekslerinin ise 0,20 ile 0,80 arasında olmasını önermektedir (Özçelik, 1998, s.217). Tablo 3.3’e göre tüm maddelerin güçlük indekslerinin 0,48 ile 0,77 değerleri arasında olduğu görülmektedir. Tüm maddelerin ortalama güçlük indeksleri ise ,66 olarak hesaplanmıştır. Tüm bu işlemlerden sonra testin güvenilirliğinin hesaplanması adımına geçilmiştir. KR20 ile hesaplanan güvenirlik katsayısının 0,90 ve daha yüksek olması testin çok yüksek, 0,70 ile 0,90 arasında olması ise yüksek güvenirlik düzeyine sahip olduğunu göstermektedir (Özdamar, 2017, s.114) Bu testin KR20 katsayısı 0,89 olarak hesaplanmıştır. Analiz sonuçlarına göre maddelerin ayırt edicilik ve güçlük indekslerinin testte kalmak için uygun, testin güvenirlik düzeyinin de yüksek olduğuna karar verilmiştir. Bu değerler, geliştirilen başarı testinin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir. Başarı testinden alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan 25’tir. Geliştirilen başarı testi EK-7’de sunulmuştur.

3.6.3. Yazma becerisi değerlendirme rubriği

Yabancı uyruklu ilköğrencilerinin uygulama sürecindeki yazma becerilerinin gelişimini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan yazma becerisi

değerlendirme rubriği kullanılmıştır. Rubrik geliştirilirken Goodrich Andrade (2001) tarafından önerilen rubrik geliştirme adımları takip edilmiştir. Bu kapsamda öncelikle performansı belirlemede kullanılacak ölçütler belirlenmiştir. İlgili alanyazın, kazanımlar ve uygulama sırasında öğrencide görülmesi istenen beceriler göz önüne alınarak toplam dört ölçüt ve bu ölçütler altında 17 alt ölçüt belirlenmiştir. Biçim, dil ve anlatım, içerik, yazım ve noktalama olarak adlandırılan her bir ölçüt performansın önemli bir bölümüne odaklanmıştır. Sonraki adımda puanlama stratejisi belirlenmiştir. Bu aşamada, gerçekleştirilecek değerlendirmenin amacı göz önünde bulundurulmuş, öğrenci performansının güçlü ve zayıf yönlerini ayrı ayrı göstermesi ve performansa yönelik daha ayrıntılı bilgi vermesi sebepleriyle analitik bir rubrik geliştirilmesine karar verilmiştir. Bir sonraki aşama, performans düzeylerinin belirlenmesi ve tanımlarının yapılmasıdır. Bu aşamada performans düzeyleri çok iyiden başarısız doğru belirlenmiş ve puanlanmış, her bir ölçüte yönelik davranış göstergeleri yazılmıştır. Göstergeler yazılırken göreceli ifadelerden olabildiğince kaçınılmıştır. Puanlamaya göre, yapılacak performansı tam olarak gerçekleştiren öğrenci 4 puan, gösteremeyen öğrenci ise 0 puan almaktadır. Buna göre, en zayıf öğrenci 0 puan alırken en iyi öğrenci 68 puan alabilmektedir. En son aşamada hazırlanan rubrik uzman görüşüne sunulmuştur. Rubrik, beşi yabancılar Türkçe öğretimi alan uzmanı, beşi ilkokulda Türkçe öğretimi alan uzmanı, biri ölçme-değerlendirme uzmanı, biri sınıf öğretmeni, ikisi Türkçe öğretmeni olmak üzere toplam 14 uzmana gönderilmiştir. Uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda bazı yeni ölçütler eklenmiş, bazı ölçütlerle ilgili ifadeler düzenlenmiş ve rubriğe son şekli verilmiştir. Geliştirilen rubriğin güvenilir olması adına ölçütlerin açık ve anlaşılır olmasına, başka ölçütlerle binişik olmamasına, ölçüt tanımlamalarının ilgili ölçütü tam olarak yansıtmamasına, düzey tanımlamalarına ilişkin betimsel açıklamaların dereceleri doğru yansıtmamasına dikkat edilmiştir. Ayrıca, derecelerin öğrenciler arasındaki başarı farkını yansıtmaması için alanyazında düzeyin en az üç olması ve mümkünse yediye kadar çıkarılması önerilmektedir (Haladyna, 1997, s.125). Bu çalışmada, beşli derecelendirme kullanılmıştır. Moskal ve Leydens (2000, s.4), rubrik geliştirme sırasında güvenilirliğin sağlanması için puanlayıcılar arası güvenilirliğin hesaplanmasının önemli olduğunu belirtmektedir. Bu aşamada bir ön deneme uygulaması gerçekleştirilmiştir. Yabancı uyruklu beş ilkokul öğrencisine A1 düzeyinde bir konu verilmiş (kendisi ve ailesini tanıtmak) ve öğrencilerden bu konuya ilişkin bir yazı yazmaları istenmiştir. Yabancı uyruklu öğrenciler tarafından oluşturulan beş yazı araştırmacı ve iki sınıf öğretmeni

tarafından rubrik aracılığıyla puanlanmıştır. Daha sonra puanlayıcılar arası güvenilirlik hesaplaması Kendall W testi ile gerçekleştirilmiştir. Parametrik olmayan bir istatistik türü olan Kendall W, iki ve ya daha fazla puanlayıcı arasındaki uyumu ortaya çıkarmaktadır (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008, s.81). Kendall W testi, puanlayıcıların uyumluluğunu ve test içi uyumluluğun güvenilirliğini değerlendirmekte kullanılmaktadır (Özdamar, 2004, s.513). 0 ile 1 arasında değişen Kendall W katsayısının en az ,80 düzeyinde olması beklenmektedir (Şencan, 2005, s.160-161). Kendall W katsayılarının hesaplanmasında SPSS 20 paket programından yararlanılmıştır. Puanlayıcılar arası Kendall W uyum katsayıları Tablo 3.4’te sunulmuştur.

Tablo 3.4. Puanlayıcılar arası Kendall W uyum katsayıları

Ölçüt	Kendall W Uyum Katsayısı	p
Biçim	,914	,027*
Dil ve anlatım	,989	,018*
İçerik	,819	,043*
Yazım ve noktalama	,804	,047*

*p<,05

Kendall W katsayısının yorumlanmasına ait yönerge aşağıdaki şekildedir (Cafiso, Di Graziano ve Pappalardo, 2013, s.257):

$W \leq 0,30$ Zayıf uyum

$0,30 < W \leq 0,50$ Orta derecede uyum

$0,50 < W \leq 0,70$ İyi uyum

$W > 0,70$ Güçlü uyum

Tablo 3.4’teki değerler incelendiğinde puanlayıcı değerlendirmelerinin “biçim” boyutunda $p=,027<,05$ düzeyinde anlamlı ve ,914 uyumlu; “dil ve anlatım” boyutunda $p=,018<,05$ düzeyinde anlamlı ve ,989 uyumlu; “içerik” boyutunda $p=,043<,05$ düzeyinde anlamlı ve ,819 uyumlu; “yazım ve noktalama” boyutunda ise $p=,047<,05$ düzeyinde anlamlı ve ,804 uyumlu olduğu görülmektedir. Bu değerler puanlayıcılar arasında güçlü bir uyum olduğunu göstermektedir. Son aşamada ise rubriğin performans düzeyi puan aralıkları belirlenmiştir. Rubriğe göre en zayıf öğrenci 0 puan alırken en iyi öğrenci 68 puan alabilmektedir. Ayrıca her bir ölçütten alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan ise 4 olarak belirlenmiştir. Öğrenciler tarafından alınan puanların anlamlı bir şekilde yorumlanabilmesi için öncelikle aralık katsayısı hesaplanmıştır. Aralık katsayısı en yüksek puandan en düşük puanın çıkarılması ve sonucun düzey sayısına

bölünmesiyle elde edilmiştir ([en yüksek puan (68)-en düşük puan (0)]/düzey sayısı(5)). Aralık katsayısı belirtilen formül ile 13,6 olarak hesaplanmış, bu sayı 13'e yuvarlanmıştır. Bu kapsamda rubrik için belirlenen performans düzeyi puan aralıkları Tablo 3.5'te sunulmuştur.

Tablo 3.5. Yazma becerisi değerlendirme rubriği performans düzeyi puan aralıkları

Puan Aralığı	Yorum
0-13	Başarısız
14-27	Zayıf
28-41	Geliştirilebilir
42-55	İyi
56-68	Çok iyi

Son puan aralığındaki en yüksek puan 13 aralık katsayısı ile 69 olarak hesaplanmış, bu sayı 68'e çekilmiştir. Süreç boyunca gerçekleştirilen çalışmalar rubriğin geçerli, güvenilir ve kullanılabilir bir rubrik olduğunu göstermektedir. Yazma becerisi değerlendirme rubriği EK-8'de sunulmuştur.

Geliştirilen rubrik araştırmanın başında ve sonunda öğrencilere uygulanan yazma sınavının değerlendirilmesi için kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan yazma sınavı üç bölümden oluşmuştur. Sınavın ilk bölümünde öğrencilerden kişisel bilgilerini içeren bir formu doldurmaları istenmiştir. Sınavın ikinci bölümünde öğrencilere bir çocuğun kendisini ve ailesini tanıttığı bir metin örneği verilmiş, öğrencilerden de örnekteki metne bakarak kendilerini ve ailelerini tanıttıkları bir metin yazmaları istenmiştir. Sınavın son bölümünde öğrencilerden kendilerine yazılan bir mektuba cevap yazmaları istenmiştir. Sınavın ilk bölümünde öğrencilerden 15 adet kişisel bilgilerini yazmaları istenmiş ve bu bilgiler 0-1 şeklinde puanlanmıştır. Sınavın ikinci ve üçüncü bölümleri yazma becerisi değerlendirme rubriğine göre değerlendirilmiştir. Böylece sınavın ilk bölümünden alınabilecek en yüksek puan 15, ikinci bölümünden alınabilecek en yüksek puan 68 ve üçüncü bölümünden alınabilecek en yüksek puan 68 olarak belirlenmiştir. Yazma sınavı ikisi yabancılara Türkçe öğretimi uzmanı, ikisi ilkökul Türkçe öğretimi uzmanı olmak üzere toplam dört uzmanın iş birliğiyle oluşturulmuştur. Puanlayıcılar arası güvenilirlik çalışmalarının araştırmacının yazılara verdiği puanların araştırma sürecinde kullanılmasında herhangi bir sorun oluşturmayacağını göstermesi nedeniyle yazma sınavlarında araştırmacının kendi puanlaması kabul edilmiştir.

3.6.4. Araştırmacı günlüğü

Araştırmacı günlüğü; araştırmacının tüm araştırma sürecindeki düşünce ve gözlemlerini kaydetmesiyle oluşan bir veri toplama aracıdır. Kemmis, McTaggart ve Nixon (2014, s.175) düşüncelerin ve düşüncelerdeki zaman içindeki değişimin gözlenebilmesi, raporlama aşamasında kanıt sunulması ve öğrenme sürecinin yönlendirilmesi adına günlüklerin çok yararlı birer araç olduğunu vurgulamaktadırlar. Araştırmanın parçalarının kronolojik bir şekilde bir araya getirilmesinde önemli bir kaynak olan araştırmacı günlüğü (Johnson, 2015, s.81) bireylerin duygularını, düşüncelerini ve anlayışlarını özgür bir şekilde ifade ettikleri veri toplama araçlarıdır (Berg, 2001, s.201). Bu çalışmada da araştırmacı tarafından odak alanın belirlenmesi amacıyla yapılan literatür taraması, gözlem ve görüşme sürecinden başlayıp uygulama sürecinin sonuna kadar araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Araştırmacı uyguladığı her dersin sonrasında ve bazı durumlarda da derslerin öncesinde dersle ilgili duygu, düşünce, gözlem ve izlenimlerinin yer aldığı günlükler tutmuştur. Bunun dışında araştırma sürecinde görüşmelerden önce ve sonra, geçerlik toplantılarından sonra da günlük tutarak bu aşamalarındaki duygu ve düşüncelerine de araştırmacı günlüğünde yer vermiş; böylece sürecin tüm boyutlarını yansıtmaya çalışmıştır. Günlükte, araştırmanın geliştirme ve uygulama süreçlerinin nasıl gerçekleştirildiğine, araştırmacının süreç içindeki duygu ve düşüncelerine, kaygılarına, gözlemlerine, karşılaştığı zorluklara, görüşmelerden elde ettiği verilere dair betimlemelere yer verilmiştir. Bu kapsamda araştırmacı günlüğü, hem sürecin betimlenmesinde hem de araştırmacının süreçle ilgili düşünce, kaygı veya planlamalarını yansıtıcı bir şekilde kaydetmesinde kullanılmıştır. Araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler, bulguların sunumu bölümünde diğer verilere destek olacak şekilde doğrudan alıntı biçiminde sunulmuştur.

3.6.5. Öğrenci ürünleri

Eylem araştırmalarında kullanılabilecek veri kaynaklarından biri de öğrencilerin oluşturdukları ürünlerdir (Johnson, 2015, s.97). Öğrenci ürünleri öğrencilerin süreç içindeki ilerlemelerini veya değişimlerini görmek için önemli veri kaynaklarından biridir (Hubbard ve Power, 2003, s.59). Veri çeşitlemesinin sağlanması ve bu yolla araştırmanın geçerliliğine katkıda bulunması yönüyle de değerli birer veri toplama aracı olan öğrenci ürünleri öğrencilerle ilgili birçok farklı bilgi sunabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016,

s.190). Bu çalışmada da araştırmanın uygulama süreci boyunca öğrencilerin gerçekleştirdikleri etkinliklere yönelik ortaya çıkan öğrenci ürünleri, öğrencilerin süreç içindeki gelişimlerinin incelenmesi amacıyla kullanılmıştır. Bu süreçte, öğrencilerin yazılı ürünleri, defterleri ve çalışma kâğıtları uygulama sürecinin yansımalarına destek veri olarak toplanmıştır. Çalışma kâğıtları eylem döngüsündeki temaya yönelik olarak araştırmacı tarafından hazırlanmış ve öğrenciler tarafından doldurulmuştur. Çalışma kâğıtları, öğrencilerin konuyla ilgili alıştırma yapmaları ve bilgiyi anlamlandırmaları amacıyla kullanılan araçlardır. Araştırma süreci boyunca toplam 10 çalışma kâğıdı kullanılmıştır. Bu süreçte ortaya çıkan ürünlerin tamamına geribildirim verilmiş ve öğrencilerin cevapları incelenerek öğrenme eksiklikleri belirlenmiştir. Çalışma kâğıtlarının hazırlanması aşamasında ikisi yabancılara Türkçe öğretimi alanında, ikisi ilkökul Türkçe öğretimi alanında dört uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Çalışma kâğıtları her bir çalışma kâğıdı için hazırlanan cevap anahtarı ile değerlendirilmiştir. Çalışma kâğıdı biri araştırmacı, ikisi sınıf öğretmeni olmak üzere toplam üç kişi tarafından değerlendirilmiştir. Puanlayıcılar arası güvenirlik çalışmaları Kendall W testi ile gerçekleştirilmiştir. Kendall W uyum katsayılarının ,917 ile ,931 arasında olduğu görülmüştür. Puanlayıcılar arası güvenirlik çalışmalarının güçlü bir uyuma işaret etmesi ve dolayısıyla araştırmacının çalışma kâğıtlarına verdiği puanların araştırma sürecinde kullanılmasında herhangi bir sorun oluşturmayacağını göstermesi nedeniyle çalışma kâğıtlarında araştırmacının kendi puanlaması kabul edilmiştir. Örnek bir çalışma kâğıdı EK-9'da sunulmuştur. Uygulama sürecinde öğrencilerin çalışmalarına hem yazılı hem de sözlü dönütler verilmiş, bu ürünler ve çalışma kâğıtlarından alınan puanlar geçerlik toplantılarında incelenmiştir. Uygulama sonrasında öğrenci ürünleri yeniden incelenmiş, çözümlenmiş ve yorumlanmıştır.

3.6.6. Gözlem

Eylem araştırmalarında sıklıkla kullanılan nitel veri toplama tekniklerinden biri de gözlemdir (Mills, 2014, s.72). Bu çalışmada gözlem tekniğinden öncelikli olarak odak alanın belirlenmesi, daha sonra da katılımcı öğrencilerin belirlenmesi aşamasında yararlanılmıştır. Araştırmacı bu süreçlerde katılımcı gözlemci olarak yer almış ve sistematik olarak gözlemlerde bulunup alan notları tutmuştur. Katılımcı gözlemde, gözlemci gözlemlenen durumun bir parçası ve bir katılımcısı olmaktadır (Mills ve Gay, 2016, s.563). Bu çalışmada da odak alanın ve katılımcı öğrencilerin belirlenmesi

aşamalarında araştırmacı durumun bir parçası ve katılımcısı olmuştur. Araştırmanın uygulama sürecinde ise kamera kayıtları (ders işleme sürecinde çekilen video kayıtları ve öğrencilerin bilgisayarlarındaki ekran izleme programının kaydettiği video kayıtları) yoluyla gözlem yapılmıştır. Uygulama sürecini video kaydına almak amacıyla iki kamera kullanılmıştır. Bu iki kameradan biri öğrencileri kaydedecek biçimde diğeri ise araştırmacıyı ve tahtayı kaydedecek biçimde tripod kullanılarak sınıfın iki farklı yerine yerleştirilmiştir. Öğrencilerin oyun oynama süreçleri ise bilgisayarlarındaki ekran izleme programı aracılığıyla kaydedilmiştir. Öğrencilerin oyun oynadıkları sırada bilgisayarlarında bir ekran izleme programının kullanıldığı bilgi, etik kurallar gereği öğrenciler ile paylaşılmıştır. Bu ekran videoları ile araştırmacı öğrencilerin oyunu nasıl oynadıkları, hangi bölümlerde ne kadar zaman geçirdikleri, ne tür hatalar yaptıkları gibi durumları gözlemleme fırsatı bulmuştur.

Kayıtlar uygulama süreci boyunca sınıf etkileşimini, yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin okuma-anlama ve yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğretim etkinliklerinin eğitsel dijital oyun desteğiyle nasıl yürütülebileceğini ve öğrencilerin süreç içindeki gelişimlerini incelemek amacıyla kullanılmıştır. Öğrencilerin süreç içindeki dil gelişimleri “kazanımlara ilişkin dil becerilerini değerlendirme gözlem formu” ile değerlendirilmiştir. Bu gözlem formu, bir sütununda uygulanan eylem döngüsündeki kazanımların yer aldığı, diğer sütunlarında ise 1-5 arasında düzeylerin yer aldığı bir formdur. Form her döngü sonunda tüm katılımcı öğrenciler için doldurulmuştur. Formlar araştırmacı, bir alan uzmanı ve bir sınıf öğretmeni tarafından doldurulmuştur. Puanlayıcılar arası güvenirlik çalışmaları Kendall W testi ile gerçekleştirilmiştir. Toplam altı adet formun Kendall W uyum katsayılarının ,811 ile ,794 arasında değiştiği hesaplanmıştır. Puanlayıcılar arası güvenirlik çalışmalarının güçlü bir uyuma işaret etmesi ve dolayısıyla araştırmacının gözlem formlarına verdiği puanların araştırma sürecinde kullanılmasında herhangi bir sorun oluşturmayacağını göstermesi nedeniyle gözlem formlarında araştırmacının kendi puanlaması kabul edilmiştir. Araştırma süreci boyunca tutulan tüm video kayıtları, ilk olarak araştırmacı tarafından incelenmiş ve uygulama süreci gözlemlenmiştir. Araştırmacı, uygulama sürecindeki her derse ve öğrenci ekranlarına ait video kayıtlarını makro olarak analiz etmiş ve makro analizlerini ve gözlem formu sonuçlarını geçerlik komitesi toplantılarında geçerlik komitesi üyelerine sunmuştur.

3.6.7. Kontrol listeleri

Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesi aşamasında okuma-anlamayı değerlendirme kontrol listesi ve yazma becerisini değerlendirme kontrol listesi olmak üzere iki kontrol listesi kullanılmıştır. Kontrol listeleri, öğrenme-öğretme sürecinde öğrenci performansının ölçülmesinde görevin yürütülmesi sırasında sergilenen davranış listeleridir (Göçer, 2018, s.132). Öğrencilerin dil becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan kolay yöntemlerden biri olan kontrol listelerinde öğrencilerden beklenenlere ilişkin bir maddeler listesi oluşturulmakta ve bu listeler aracılığıyla öğrencilerin becerileri belirlenmeye çalışılmaktadır (Baştuğ vd., 2019, s.258). Kontrol listeleri; istenen davranışın, özelliğin, kazanımın öğrencide bulunup bulunmadığını (var/yok, evet/hayır) ortaya koymak amacıyla kullanılan, sadece ilgili davranışın öğrencide varlığı veya yokluğuyla ilgili sınırlı bilgi sunan araçlardır (Göçer, 2018, s.132). Bu çalışmada da uygulama sürecinde ele alınacak A1 düzeyindeki kazanımlar okuma-anlama ve yazma becerileri için ayrı ayrı listelenmiş ve öğretmenlerden öğrencilerin kazanımları sağlayıp sağlamadığını evet (√), hayır (X) şeklinde listede işaretlemeleri istenmiştir. Okuma-anlamayı değerlendirme kontrol listesi 25, yazma becerisini değerlendirme kontrol listesi ise 21 maddeden oluşmaktadır. Araştırma sürecinde kontrol listeleri katılımcı öğrencilerin belirlenmesi aşamasında gözlem, görüşme, okuma-anlama başarı testi ve yazma sınavına destek veri olarak kullanılmış ve öğrencilerin mevcut durumlarının belirlenmesi amacıyla işlev görmüştür.

3.6.8. Görüşme

Nitel araştırmalarda en sık kullanılan veri toplama aracı olan görüşme; bireylerin deneyimlerinin, tutumlarının, düşüncelerinin, niyetlerinin, yorumlarının, zihinsel algılarının ve tepkilerinin anlaşılması için önemli bir bilgi kaynağıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.129-130). Katılımcılara durumu kendi terimleriyle tanımlamaları için fırsatlar sağlayan görüşme yöntemi, görüşülen kişinin kendi deneyimini ayrıntılı olarak keşfetmesini sağlayan yansıtıcı bir süreçtir (Stringer, 2007, s.69). Alanyazında görüşmenin birçok farklı türü olduğu ve bu türlerin farklı kullanım amaçları ve işlevleri olduğu belirtilmiştir (Berg, 2001, s.68; Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.130). Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Bu tür görüşmelerde katılımcılara önceden belirlenmiş bir takım sorular sorulur. Bu sorular tipik olarak her görüşülen kişiye

sistematik ve tutarlı bir sırayla sorulur; ancak görüşmecilere konunun dışına çıkma özgürlüğü verilir; daha somut bir deyişle görüşmecilerin hazır ve standartlaştırılmış sorulara verilen cevapların çok ötesinde araştırma yapmalarına izin verilir (Berg, 2001, s.70).

Bu araştırmada öncelikle odak alanın belirlenmesi aşamasında sınıfta yabancı uyruklu ilkököl öğrencileri bulunan sınıf öğretmenleriyle, uygulama sürecinde ise katılımcı olarak belirlenen yabancı uyruklu ilkököl öğrencileri ve bu öğrencilerin sınıf öğretmenleriyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelere yönelik uygulama öncesi süreçte görüşme soruları hazırlanmış ve bu görüşme sorularına yönelik üç uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanların görüşleri doğrultusunda son biçimi verilen görüşme soruları ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler sınıf öğretmenleriyle uygulama başlamadan önce ve sonra olacak şekilde iki kez, öğrencilerle ise uygulama sonunda bir kez gerçekleştirilmiştir. Konuya ilişkin hem sınıf öğretmenleri hem de katılımcı öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilerek araştırmada veri kaynağı çeşitlemesi yapmıştır. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Araştırmanın raporlaştırılması aşamasında gerekli yerlerde katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Uygulama öncesinde gerçekleştirilen öğretmen görüşmelerinde öğrencilerin mevcut durumlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Uygulamadan sonra öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ise yabancı uyruklu ilkököl öğrencilerinin okuma-anlama ve yazma becerilerinin uygulama sürecindeki gelişimine ilişkin görüşleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Uygulamadan sonra yabancı uyruklu ilkököl öğrencileriyle gerçekleştirilen görüşmelerde ise öğrencilerin eğitsel dijital oyun destekli öğretim etkinlikleri ile okuma-anlama yazma öğretimi sürecini nasıl geçirdikleri, bu uygulama sürecine dair görüşleri ve bu süreçteki gelişimlerine yönelik düşüncelerinin alınması amaçlanmıştır. Bu görüşmeler esnasında öğrencilerin ana dillerinin Türkçe olmaması nedeniyle bazı durumlarda öğrencilerin ana dilini iyi bilen bir uzmandan yardım alınmıştır. Yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu EK-10'da, yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formu EK-11'de sunulmuştur.

Öğretmen ve öğrenci görüşmeleri uygulamanın yapıldığı ilkökulda bulunan boş bir sınıfta gerçekleştirilmiştir. Odak alanın belirlenmesi aşamasında sınıfta yabancı uyruklu öğrenciler bulunan sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelerin süresi 21-35

dakika arasında değişmektedir. Uygulama sürecinde katılımcılarla yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelere ilişkin bilgiler Tablo 3.6’da gösterilmiştir.

Tablo 3.6. *Katılımcıların görüşme takvimleri*

Öğretmen Adı	Görüşme Tarihi	Süre
Ahmet	12.03.2021/29.06.2021	31.32’/24.46’
Burçin	12.03.2021/02.07.2021	25.46’/22.09’
Derya	16.03.2021/29.06.2021	32.23’/20.42’
Güven	15.03.2021/29.06.2021	34.57’/24.32’
Hülya	15.03.2021/30.06.2021	35.23’/19.30’
Murat	16.03.2021/29.06.2021	24.50’/26.41’
Uygar	16.03.2021/29.06.2021	17.03’/22.34’
Öğrenci Adı	Görüşme Tarihi	Süre
Fatimah	30.06.2021	17.46’
Hamid	01.07.2021	13.56’
Hasan	01.07.2021	20.40’
Hüda	30.06.2021	16.31’
İbrahim	29.06.2021	10.11’
İmad	02.07.2021	14.41’
İnas	30.06.2021	12.07’
Muhammed	01.07.2021	12.24’
Mustafa	02.07.2021	17.45’
Reza	30.06.2021	19.13’

3.6.9. Geçerlik komitesi verileri

Geçerlik komitesi toplantıları online bir platformda gerçekleştirilmiştir. Bu toplantılarda komite üyelerine dersin işlenme süreci, yapılan gözlemler, öğrenci ürünleri ve değerlendirmeler sunulmuş; komite üyelerinin planlara ve derslere yönelik görüş ve önerileri kaydedilmiştir. Video kayıtlarının dökümü yapılmış ve geçerlik komitesi üyelerinin her bir derse yönelik görüş ve önerileri gerektiği yerlerde uygulama sürecinin sunumunda destek veri olarak doğrudan alıntı biçiminde verilmiştir.

3.7. Uygulama/Araştırma Sürecindeki Roller

Bu bölümde, araştırmanın katılımcılarının süreç içindeki rolleri anlatılmıştır.

3.7.1. Araştırmacının rolü

Bu araştırma eylem araştırması türlerinden biri olan katılımlı eylem araştırması türüne göre planlanmış ve uygulanmıştır. Katılımlı eylem araştırmalarında araştırmacı, eğitim yoluyla kendi uygulamalarının niteliğini geliştirmeyi, bir grubun veya bir bireyin

değişimini sağlamayı amaçlamaktadır (Bogdan ve Biklen, 2007, s.221-222). Bu amaç kapsamında araştırmacı, uygulama süreci boyunca uygulayıcı rolünde olmuştur. Araştırma sürecinin her aşamasında rol alan araştırmacı; aldığı eğitim, yaptığı araştırmalar ve katıldığı sertifika programları ile uygulama sürecine hazırlık yapmıştır. Sonrasında araştırma konusunun belirlenmesi, ilgili alanyazının taranması, odak alana karar verilmesi, araştırma yönteminin belirlenmesi aşamalarında etkin rol almış, odak alanın belirlenmesi aşamasında sürece katılımcı gözlemci olarak katılmıştır. Sonrasında araştırmacı, veri toplama tekniklerinin belirlenmesi ve veri toplama araçlarının hazırlanması, oyun senaryosunun ve ders planlarının hazırlanması, gerekli yasal izinlerin alınması ve araştırmada kullanılan bilgisayarların temin edilmesi gibi uygulama öncesi tüm aşamalarda etkin rol almıştır. Uygulama yapılan okulun belirlenmesi, katılımcı öğrencilerin seçimi, sınıf öğretmenlerine, öğrencilere ve velilere araştırmanın amacının açıklanması, uygulamanın planlanması ve gerçekleştirilmesi, eylem planlarının hazırlanması, verilerin toplanması da araştırmacının etkin rol aldığı süreçlerdir. Araştırmacının etkin bir rol aldığı diğer aşamalar ise verilerinin analiz edilmesi, bulguların ortaya konması, araştırma sonuçlarının elde edilmesi, araştırmanın raporlaştırılması aşamalarıdır. Tüm bu süreçte araştırmacı, araştırmaya yönelik tüm gözlemlerini, düşüncelerini ve duygularını araştırmacı günlüğüne yansıtmıştır.

3.7.2. Sınıf öğretmenlerinin rolü

Araştırma boyunca sınıf öğretmenleri; katılımcı öğrencilerin belirlenmesi, öğrenci velileriyle iletişim kurulması ve velilerden izin alınması, uygulamanın gerçekleştirilmesi, görüşmelerin yapılması, verilerin toplanması aşamalarında rol almışlardır. Araştırmaya katılan yedi sınıf öğretmeni de araştırmanın her aşamasında araştırmacıyla iş birliği yapmış ve araştırmacıya yardım etmiştir. Sınıf öğretmenleri ayrıca uygulama boyunca öğrencilerin okuma-anlama ve yazma becerilerindeki gelişimlerini takip etmiş, gözlem ve düşüncelerini araştırmacıyla etkin bir şekilde paylaşmışlardır.

3.7.3. Öğrencilerin rolü

Araştırmanın katılımcılarını A1 düzeyi Türkçe okuma-anlama ve yazma becerilerinde sorunları olan 10 yabancı uyruklu ilkokul öğrencisi oluşturmuştur. Bu öğrenciler; velilerden araştırma izni alınması, uygulamanın gerçekleştirilmesi, verilerin

toplanması, görüşmelerin yapılması, okuma-anlama ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde eğitsel dijital oyun destekli öğretim etkinliklerinin değerlendirilmesine yönelik görüş belirtme aşamalarında etkin bir biçimde rol almışlardır.

3.8. Eylem Basamakları Süreci ve Araştırmanın Uygulanması

Araştırmaya hazırlık aşamasında, gerçekleştirilen gereksinim analizi verilerinden hareketle olası eylem planları hazırlanmış; araştırmanın uygulanması aşamasında ise geçerlik komitesi toplantılarında alınan kararlar çerçevesinde eylem planlarına son şekilleri verilmiştir. Araştırmacı, araştırmayı bu eylem planlarına göre gerçekleştirmiştir. Tablo 3.7’de eylem planlarının kapsadığı tema, söz varlığı, dil bilgisi konusu ve eğitsel dijital oyun bölümü ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 3.7. Eylem planları

EYLEM PLANI	TEMALAR	SÖZ VARLIĞI	DİL BİLGİSİ	EĞİTSEL DİJİTAL OYUN BÖLÜMÜ
1	Haydi tanışalım!	Tanışma, selamlaşma, hal-hatır sorma ifadeleri Sayılar	Senin adın ne? Benim adım	1. BÖLÜM ESKİŞEHİR
2	Sınıfım ve Evim-En değerlilerim!	Sınıf ve ev eşyaları Renkler Sınıf dili	Bu ne? Bu kim? Burası neresi? İşaret sıfatları Kalınlık-incelik uyumu Çokluk eki Soru eki (mı-mi-mu-mü)	2. BÖLÜM ÇANAKKALE
3	Nerede?	Mekânlar Yiyecek-içecekler	Bulunma hâli Ünsüz benzeşmesi (-ta,-te) Var-Yok Var mı?/Yok mu? İsim cümlesi	3. BÖLÜM NEVŞEHİR/KAPADOKYA
4	Canım ailem, biricik vücudum!	Temel akrabalık adları Meslek adları Vücudun bölümleri Kıyafetler Hayvanlar	İyelik ekleri Ünsüz yumuşaması Ünlü düşmesi İsim tamlaması	4. BÖLÜM KONYA 5. BÖLÜM ADIYAMAN
5	Ne yapıyorsun?	Temel fiiller Meslekler (Temel özellikleri) Saatler (Tam ve buçuk)	Şimdiki zaman Ünlü daralması Belirtme hâli Yönelme hâli Ayrılma hâli	6. BÖLÜM İZMİR

Tablo 3.7. (Devam) Eylem planları

6	Hava nasıl?	Günler Aylar Mevsimler Hava durumu Yol tarifi Sayılar	Sıralama sayıları Soru kalıpları İsim tamlaması	7.BÖLÜM İSTANBUL

Tablo 3.7’de görüldüğü üzere araştırmada 6 eylem planı uygulanmıştır. 1 ve 3 numaralı eylem planları birer ders planından; 2, 4, 5 ve 6 numaralı eylem planları ise ikişer ders planından oluşmuştur. Her bir eylem planı eğitsel dijital oyunda bir bölüm ile eşleştirilmiş, yalnızca dördüncü eylem planında konunun ayrıntılı olması nedeniyle iki bölüm eğitsel dijital oyun oynanmıştır. Araştırma yukarıda verilen eylem planlarına göre yürütülmüştür. Hazırlanan taslak eylem planları ve eğitsel dijital oyunun ilgili bölümü geçerlik komitesinde alınan kararlar sonrasında yeniden düzenlenmiştir.

1. Eylem Planı (18-19.03.2021)

İlk eylem planı “Haydi Tanışalım!” teması kapsamında gerçekleştirilmiştir. Bu temada bir ders planı işlenmiş ve öğrencilerin “tanışma, selamlaşma, hal-hatır sorma ifadeleri ve sayılar” konularına yönelik söz varlıklarının geliştirilmesi, bununla birlikte “Senin adın ne? Benim adım” kalıplarını öğrenmeleri amaçlanmıştır. Bu kapsamda öğrencilerle hazırlık, dinleme, okuma, söz varlığını geliştirme, günlük yaşamla ilişkilendirme, konuşma, yazma etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Bu etkinliklerden sonra eğitsel dijital oyunun Eskişehir ilinde geçen ilk bölümü öğrenciler tarafından oynanmıştır. Oyun öğrenciler tarafından oynanırken araştırmacı öğrencilere rehberlik etmiş ve oyunun tüm sınıfın birlikte öğrenebileceği ve eğlenebileceği bir şekilde oynanmasını sağlamıştır. Geçerlik komitesi toplantısı-1’de diyalog türündeki metinlerin dinleme etkinlikleri için ses kaydına dönüştürülmesi ve okuma etkinlikleri sırasında öğrencilere karşılıklı olarak okutulması, öğrencilere alfabeyi hatırlatmak için bir alfabe etkinliğinin tasarlanması, araştırmacının sınıf içinde kullandığı dil düzeyinin basitleştirilmesi, eğitsel dijital oyun için kullanılan kulaklıkların değiştirilmesi ve 2. eylem döngüsüne geçilmesi kararları alınmıştır.

2. Eylem Planı (25-26.03.2021, 01-02.04.2021)

İkinci eylem planı “Sınıfım ve Evim-En Değerlilerim!” teması kapsamında gerçekleştirilmiştir. Bu temada iki ders planı işlenmiş ve öğrencilerin “sınıf ve ev eşyaları, renkler, sınıf dili” konularına yönelik söz varlıklarının geliştirilmesi, bununla birlikte “Bu

ne?, Bu kim?, Burası neresi?, İşaret sıfatları, kalınlık-incelik uyumu, çokluk eki ve soru eki (mı-mi-mu-mü)” dil bilgisi konularını öğrenmeleri amaçlanmıştır. Bu kapsamda öğrencilerle hazırlık, dinleme, okuma, söz varlığını geliştirme, günlük yaşamla ilişkilendirme, konuşma, yazma etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Bu etkinliklerden sonra eğitsel dijital oyunun Çanakkale ilinde geçen ikinci bölümü öğrenciler tarafından oynanmıştır. Oyun öğrenciler tarafından oynanırken araştırmacı öğrencilere rehberlik etmiş ve oyunun tüm sınıfın birlikte öğrenebileceği ve eğlenebileceği bir şekilde oynanmasını sağlamıştır. Bu eylem planında birinci ders planının tamamlanmasından sonra Geçerlik komitesi toplantısı-2 gerçekleştirilmiş, ikinci ders planının işlenmesinden sonra süreçte karşılaşılan sorunlar nedeniyle bir kez daha toplantı yapılarak Geçerlik Komitesi-3 gerçekleştirilmiştir. Geçerlik komitesi toplantısı-2’de iki öğrenci için ek dersler yapılması, dil bilgisi öğretiminde sezdirme yöntemine daha fazla ağırlık verilmesi, çalışma kâğıtlarının eve gönderilmemesi ve derste yapılan kadarının puanlandırılması, sınıftaki etkinliklerin daha etkileşimli ve eğlenceli olacak şekilde yapılandırılması, daha fazla oyun benzeri etkinliklere yer verilmesi kararları alınmıştır. Geçerlik komitesi toplantısı-3’te ise öğrencilerin sesli okuma hatalarına yoğunlaşılması, çalışma kâğıtlarının doldurulması konusunda çeşitli motivasyon kaynaklarının oluşturulması, sınıf kurallarının öğrencilerle birlikte yeniden oluşturulması ve 3. eylem döngüsüne geçilmesi kararları alınmıştır. Bu sırada 05.04.2021 tarihinde pandemi nedeniyle yüz yüze eğitime ara verilmiş, Geçerlik komitesi toplantısı 3’te uygulamaya ara verilmesi kararı alınmıştır.

3. Eylem Planı (03-04.06.2021)

Üçüncü eylem planı “Nerede?” teması kapsamında gerçekleştirilmiştir. Bu temada bir ders planı işlenmiş ve öğrencilerin “mekânlar ve yiyecek-içecekler” konularına yönelik söz varlıklarının geliştirilmesi, bununla birlikte “bulunma hâli, ünsüz benzeşmesi (-ta,-te), var-yok, var mı?/yok mu?, isim cümlesi” dil bilgisi konularını öğrenmeleri amaçlanmıştır. Bu kapsamda öğrencilerle hazırlık, dinleme, okuma, söz varlığını geliştirme, günlük yaşamla ilişkilendirme, konuşma, yazma etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Bu etkinliklerden sonra eğitsel dijital oyunun Nevşehir ilinde geçen ilk bölümü öğrenciler tarafından oynanmıştır. Oyun öğrenciler tarafından oynanırken araştırmacı öğrencilere rehberlik etmiş ve oyunun tüm sınıfın birlikte öğrenebileceği ve eğlenebileceği bir şekilde oynanmasını sağlamıştır. Geçerlik komitesi toplantısı-4’te ek derslere devam edilmesi, oyundaki yazma etkinliklerinde büyük-küçük harf ve noktalama

işareti duyarlılığının kaldırılması, bir sonraki eylem döngüsündeki yazma etkinliğinin bilgisayarda gerçekleştirilmesi, sınıfta kültür paylaşımı unsurlarının arttırılması, aile konusunda üretim becerilerinde öğrencilerin zorlanmaması, haftalık uygulama süresinin arttırılması ve 4. eylem döngüsüne geçilmesi kararları alınmıştır.

4. Eylem Planı (08-11.06.2021)

Dördüncü eylem planı “Canım ailem, biricik vücudum!” teması kapsamında gerçekleştirilmiştir. Bu temada iki ders planı işlenmiş ve öğrencilerin “temel akrabalık adları, meslek adları, vücudun bölümleri, kıyafetler ve hayvanlar” konularına yönelik söz varlıklarının geliştirilmesi, bununla birlikte “iyelik ekleri, ünsüz yumuşaması, ünlü düşmesi, isim tamlaması” dil bilgisi konularını öğrenmeleri amaçlanmıştır. Bu kapsamda öğrencilerle hazırlık, dinleme, okuma, söz varlığını geliştirme, günlük yaşamla ilişkilendirme, konuşma, yazma etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Bu etkinliklerden sonra eğitsel dijital oyunun Konya ve Adıyaman illerinde geçen dördüncü ve beşinci bölümleri öğrenciler tarafından oynanmıştır. Oyun öğrenciler tarafından oynanırken araştırmacı öğrencilere rehberlik etmiş ve oyunun tüm sınıfın birlikte öğrenebileceği ve eğlenebileceği bir şekilde oynanmasını sağlamıştır. Geçerlik komitesi toplantısı-5’te öğrencilerin oyunda geçirdikleri sürenin arttırılması ve 5. eylem döngüsüne geçilmesi kararları alınmıştır.

5. Eylem Planı (15-18.06.2021)

Beşinci eylem planı “Ne yapıyorsun?” teması kapsamında gerçekleştirilmiştir. Bu temada iki ders planı işlenmiş ve öğrencilerin “temel fiiller, meslekler, saatler” konularına yönelik söz varlıklarının geliştirilmesi, bununla birlikte “şimdiki zaman, ünlü daralması, belirtme hâli, yönelme hâli, ayrılma hâli” dil bilgisi konularını öğrenmeleri amaçlanmıştır. Bu kapsamda öğrencilerle hazırlık, dinleme, okuma, söz varlığını geliştirme, günlük yaşamla ilişkilendirme, konuşma, yazma etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Bu etkinliklerden sonra eğitsel dijital oyunun İzmir ilinde geçen altıncı bölümü öğrenciler tarafından oynanmıştır. Oyun öğrenciler tarafından oynanırken araştırmacı öğrencilere rehberlik etmiş ve oyunun tüm sınıfın birlikte öğrenebileceği ve eğlenebileceği bir şekilde oynanmasını sağlamıştır. Geçerlik komitesi toplantısı-6’da ek derslerin sonlandırılması ve 6. eylem döngüsüne geçilmesi kararları alınmıştır.

6. Eylem Planı (22-25.06.2021)

Altıncı eylem planı “Hava Nasıl?” teması kapsamında gerçekleştirilmiştir. Bu temada iki ders planı işlenmiş ve öğrencilerin “günler, aylar, mevsimler, hava durumu,

yol tarifi, sayılar” konularına yönelik söz varlıklarının geliştirilmesi, bununla birlikte “sıralama sayıları, soru kalıpları, isim tamlaması” dil bilgisi konularını öğrenmeleri amaçlanmıştır. Bu kapsamda öğrencilerle hazırlık, dinleme, okuma, söz varlığını geliştirme, günlük yaşamla ilişkilendirme, konuşma, yazma etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Bu etkinliklerden sonra eğitsel dijital oyunun İstanbul ilinde geçen yedinci bölümü öğrenciler tarafından oynanmıştır. Oyun öğrenciler tarafından oynanırken araştırmacı öğrencilere rehberlik etmiş ve oyunun tüm sınıfın birlikte öğrenebileceği ve eğlenebileceği bir şekilde oynanmasını sağlamıştır. Geçerlik komitesi toplantısı-7’de uygulamanın sonlandırılması, öğretmen ve öğrenci görüşmelerinin gerçekleştirilmesi kararları alınmıştır.

Araştırma süreci boyunca gerçekleştirilen eylem döngülerinde Türkçe dersinin yapısı itibariyle tüm öğrenme alanlarına yönelik olarak çalışmalar gerçekleştirilmiş, uygulama dört temel dil becerisi bütünleştirilmiş bir şekilde yürütülmüştür. Bununla birlikte asıl amaç, öğrencilerin okuma-anlama ve yazma becerilerinin eğitsel dijital oyun destekli öğretim etkinlikleri ile geliştirilmesi olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda her eylem planıyla öğrencilerin mevcut durum analiziyle belirlenen okuma-anlama ve yazma becerilerindeki sorunlarının kademeli bir şekilde çözülmesi hedeflenmiştir.

3.9. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Araştırmanın nicel verileri için gerçekleştirilen geçerlik ve güvenirlilik çalışmaları ilgili veri toplama araçları başlıklarının altında ayrıntılı olarak anlatılmıştır. Araştırmanın nitel verilerinin geçerlik ve güvenirliliği ise nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlilik yerine kullanılan inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik kavramlarına yönelik gerçekleştirilen adımlarla sağlanmıştır (Erlandson vd., 1993, s.132). Çalışma kapsamında bu kavramların her biri için yapılanlar ayrıntılı olarak yan başlıklar halinde açıklanmıştır.

Inandırıcılık; araştırma bulgularının dış dünyadaki gerçekliğe uygun olup olmadığıyla ilgili bir kavramdır (Merriam, 2015, s.203). Toplanan verinin, gözlemlenen küçük bir gerçeğin oldukça gerçek bir resmini oluşturması anlamına gelen inandırıcılık (Johnson, 2015, s.109), aynı zamanda çalışmanın bulgularının anlam taşıyıp taşımadığı, okuyanlar için inanılır olup olmadığı, araştırılan konunun özgün bir portresine sahip olup olunmadığıyla da ilgilidir (Miles ve Huberman, 2015, s.278). Nitel araştırmalarda

inandırıcılığın sağlanması için; çeşitleme, üye kontrolü, derinlemesine betimleme ve zenginliğin kullanılması, araştırmacının çalışmaya getirdiği yanlılığın açıklanması, negatif ya da uyuşmaz bilginin tanıtımı, alanda uzun zaman geçirilmesi, akran değerlendirmesi ve dış denetleyici kullanma olmak üzere farklı stratejiler bulunmaktadır (Creswell, 2014, s.201-202). Bu doğrultuda bu araştırmada inandırıcılığı sağlamak adına şu adımlar atılmıştır:

- Araştırmanın uygulama öncesi, sırası ve sonrası aşamalarında farklı veri kaynakları ve veri toplama yöntemleri kullanılmıştır (başarı testi, rubrik, kontrol listeleri, gözlem, görüşme, öğrenci ürünlerinden elde edilen veriler). Dolayısıyla hem verilerin aynı anda farklı veri toplama araçları ile elde edilmesi sağlanmış hem de birden fazla paydaş sürece dâhil edilmiştir.
- Üye kontrolünün sağlanması için özellikle öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden hemen sonra araştırmacı, görüşme verilerini özetlemiş ve katılımcılardan bunların doğruluğuna ilişkin teyit almıştır. Ayrıca katılımcılara çalışmayla ilgili eklemek istedikleri başka görüş veya düşünceleri olup olmadığı sorulmuş ve onlara önceki görüşlerine ekleme yapabilmeleri için fırsat verilmiştir.
- Araştırmacı, araştırma ortamında uzun süre bulunmuş ve böylece hem ortamla ve katılımcılarla uzun süreli bir etkileşimde bulunmuş hem de derinlemesine zenginlik taşıyan veri toplamış ve gözlem yapmıştır.
- Araştırmacının çalışmaya getirdiği yanlılığın açıklanması bağlamında araştırmacı, araştırmadaki rolünü ve bu rollerde kendi özelliklerine ilişkin etmenleri belirterek araştırmayı bu doğrultuda sürdürmüştür.
- Araştırmacı, uygulama süreci boyunca elde ettiği veri ve kanıtları hem kendi içinde hem de geçerlik komitesi üyeleriyle tartışmış, buradan elde ettiği verilere bulgulara yer vermiştir.
- Veri toplama araçlarının hazırlanması, toplanan verilerin analiz edilmesiyle ortaya çıkan temaların netleştirilmesi ve bulguların sunumu aşamalarında hem alan uzmanlarının hem de Tez İzleme ve Geçerlik Komitesinde yer alan uzmanların görüşlerine başvurulmuştur.
- Uygulama sürecini içeren gözlem kayıtları, ön ve son görüşmelerden elde edilen veriler, araştırmanın başında ve sonunda uygulanan başarı testi ve rubrik yoluyla

zaman çeşitlemesine gidilmiştir. Bu süreçte inandırıcılığı arttırmak için farklı kaynaklardan elde edilen verilerin karşılaştırılması yapılmıştır.

- Araştırmada veri kaybının önüne geçmek için her gün düzenli olarak araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Bunun da yanında dersler video kamera ile görüntülü olarak ses kayıt cihazıyla da sesli olarak kayıt altına alınmıştır. Ayrıca öğrencilerin bilgisayarlarına ekran izleme programları kurulmuş ve öğrencilerin oyun oynama süreçleri kayıt altına alınmıştır. Gerekli yerlerde öğrencilerin oyun oynadıkları ekran görüntüleri paylaşarak araştırmanın inandırıcılığının artması sağlanmıştır.
- Uygulama sürecinin tüm adımları, derslerin nasıl işlendiği, veri toplama süreci, araştırma ortamı, araştırma katılımcıları ve rolleri ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Aktarılabilirlik; araştırma sonuçlarının ne dereceye kadar genellenebileceğiyle ilgili bir kavramdır (Miles ve Huberman, 2015, s.279). Nitel araştırmalarda nicel araştırmalardaki gibi araştırma sonuçlarının doğrudan benzer ortamlara genellenmesi mümkün değildir; bunun yerine bu tür ortamlara sonuçların uygulanabilirliğine ilişkin geçici yargılara ulaşılması söz konusudur (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.281). Nitel araştırmalarda araştırma sonuçlarının aktarılabilirliğini arttırmak amacıyla ayrıntılı betimleme, amaçlı örnekleme ve yansıtıcı günlük tutma yöntemleri önerilmektedir (Erlandson vd., 1993, s.143-148). Ayrıntılı betimleme araştırmanın dayandığı verilerin yeterli bir şekilde betimlenmesini, elde edilen verilerin yorum katılmadan aktarılmasını kapsamaktadır ve bu amaçla doğrudan alıntılar sıkça kullanılmaktadır. Amaçlı örnekleme ise, araştırmaya dâhil edilen veri kaynaklarının hem genel hem de özele ait bilgileri yansıtacak biçimde seçildiği bir örnekleme yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.282). Yansıtıcı günlükler ise araştırmacının sürekli olarak kendisi ve araştırması ile ilgili programını, içgörülerini ve metodolojik kararlarının nedenlerini kaydettiğini bir tür günlüktür (Erlandson vd., 1993, s.143). Bu ölçütleri sağlayabilmek için araştırmada dikkat edilen noktalar şu şekildedir:

- Araştırma süreci ayrıntılı bir şekilde betimlenmiştir. Ayrıca doğrudan alıntılara ve görsel öğelere yer verilmiştir. Gizlilik ilkesinden hareketle katılımcıların gerçek isimleri yerine kod isimler kullanılmıştır.
- Araştırmanın ortamı, katılımcıların seçimi ve özellikleri, verilerin toplanması, analizi ve sunulması süreçleri ayrıntılı olarak açıklanmıştır.
- Yapılan betimlemelerde tarafsız bir tutum sergilenmiştir.

- Verilerden elde edilen bulgular alanyazında var olan bulgular ile karşılaştırılmıştır.
- Araştırma öncesi, sırası ve sonrasında ayrıntılı bir şekilde yansıtıcı günlük tutulmuştur.
- Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiş ve böylece araştırmanın konusunu en iyi temsil eden katılımcılara ulaşılmaya çalışılmıştır.

Tutarlılık; olay ve olguların değişkenliğini kabul eden ve bu değişkenliği araştırmaya tutarlı bir şekilde yansıtan bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.283). Bir araştırmanın tutarlı olabilmesi, araştırma sürecinin zaman, araştırmacı ve mekân karşısında görece sabit olmasına bağlıdır (Miles ve Huberman, 2015, s.278). Merriam (2015, s.213) bir araştırmanın güvenilirliği ve tutarlılığını sağlamak için gerekli stratejileri; üçgenleme, uzman incelemesi, araştırmacının konumu ve denetleme tekniği olarak sıralamaktadır. Bu doğrultuda bu araştırmada tutarlılığı sağlamak adına şu adımlar atılmıştır:

- Araştırma sürecinde her hafta düzenli olarak geçerlik komitesi toplantıları yapılmıştır. Araştırmacı her hafta verilerin makro analizlerinden elde ettiği bulguları geçerlik komitesine sunmuş ve eylem planlarına son halleri geçerlik komitesi üyeleriyle birlikte verilmiştir.
- Veri toplama araçlarının hazırlanması sürecinde, yapılacak görüşmeler için öğrenci ve öğretmenlere yönelik hazırlanan formlar aynı uzmanlar tarafından değerlendirilmiştir. Böylece aynı amaç için görüşlerine başvuru alan farklı katılımcılardan veriler benzer süreçlerde alınmıştır.
- Araştırmada farklı veri toplama yöntemleri ve veri kaynakları kullanılmıştır. Farklı veri toplama yöntemlerinden elde edilen veriler birbirini destekleyecek şekilde sunulmuştur.
- Araştırma sürecindeki video ve ses kayıtlarının dökümleri araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. İlgili dökümler, başka bir alan uzmanı tarafından kontrol edilmiştir.
- Katılımcı öğrencilerin kontrol listelerinin, yazma sınavlarının ve çalışma kâğıtlarının puanlanması işleminde araştırmacı dışında iki uzman daha görev almıştır. Bu sayede bu veri toplama araçlarından alınan puanların güvenilir olması sağlanmıştır.

Teyit edilebilirlik; araştırma sürecinde ulaşılan sonuçların toplanan verilerle sürekli olarak teyit edilmesi ve okuyucuya mantıklı bir açıklama sunulması sürecidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.283). Bu araştırmada teyit edilebilirliğin sağlanması için atılan adımlar aşağıdaki gibidir:

- Araştırma süresince ulaşılan sonuçlar ile ham veriler araştırmacı tarafından karşılaştırılmıştır. Ayrıca süreçte toplanan ham veriler, her hafta düzenli olarak geçerlik komitesi üyeleri tarafından incelenmiştir.
- Araştırma sürecinde nitel ve nicel veri toplama araçları birlikte kullanılmıştır. Farklı veri toplama araçlarından elde edilen sonuçların birbirini desteklemesi sağlanmıştır. Ulaşılan sonuçlar toplanan farklı türdeki verilerle desteklenmiştir.
- Araştırma sürecinin sonunda araştırmada ulaşılan yargıların, yorumların ve önerilerin ham verilerle ilişkili olma durumunu değerlendirmesi için süreç dışından bir uzmandan destek alınmış ve uzmanın ham verileri incelemesi sağlanmıştır.
- Araştırma boyunca toplanan tüm veriler, analiz aşamasında yapılan kodlamalar ve analiz ile ilgili yorumlar bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

3.10. Araştırma Sürecinde Alınan Etik Önlemler

Bir araştırmanın yürütülmesi sürecinde araştırmacılar, çalışmalarının odak noktasını oluşturan kişi ve toplulukların haklarını, mahremiyetini ve refahını sağlamalıdır (Berg, 2001, s.39). Katılımcılarını insanların oluşturduğu her araştırma takip edilmesi gereken bazı kuralları ve ihlal edilmemesi gereken bazı etik ilkeleri barındırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.107). Bu kapsamda araştırma sürecinde bazı etik önlemler alınması gerekmektedir. Araştırmada alınan etik önlemler şu şekildedir:

- İlk aşamada araştırmanın yapılacağı resmi kurumlardan gerekli yasal izinler alınmıştır.
- Katılımcılar sürecin en başında araştırmanın amacı, süreci ve nihai sonucu konusunda bilgilendirilmiş ve araştırmaya katılımları konusunda kendilerinden bilgilendirilmiş onam belgeleri alınmıştır.
- Araştırma süreci katılımcıların günlük yaşamlarını olumsuz bir şekilde etkilemeyecek biçimde yürütülmüştür.

- Araştırma süresince toplanan veriler, geçerlik komitesi üyeleri dışında hiçbir kişi, kurum ya da kuruluşla paylaşılmamıştır.
- Araştırma raporunun yazımı aşamasında katılımcılar için kod adı kullanılarak verilerin gizliliği ilkesine bağlı kalınmıştır.
- Uygulama sonunda oluşturulan veri setinde ön yargı ya da yönelimlerin etkilerinin yok edilmesi için ham veriler araştırmacı tarafından sürekli olarak incelenmiş ve nesnel olmaya çalışılmıştır.

3.11. Verilerin Analizi

Veri analizi; verilerin düzenlenmesi, araştırma soruları temelinde betimlenmesi ve yorumlanması aşamalarını kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.313). Nitel araştırmalarda veri toplama ve analizi eş zamanlı bir şekilde gerçekleştirilmektedir (Merriam, 2015, s.157). Eylem araştırmalarında da veri toplama süreci ile analiz süreci eş zamanlı bir şekilde yürütülmekte ve veri analizi süreklilik göstermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.313). Bu kapsamda araştırma sürecinde süreklilik gösteren veri analizleri iki ayrı yaklaşım kapsamında gerçekleştirilmiş, nitel ve nicel verilerin analizi iki ayrı başlık halinde açıklanmıştır.

3.11.1. Nicel verilerin analizi

Araştırmada kullanılan “Okuma-anlama başarı testi” ve “Yazma becerisi değerlendirme rubriği”nden elde edilen veriler SPSS paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Analizlerde betimsel ve yordamsal istatistiklerden faydalanılmıştır. Araştırmanın veri kaynağı olan katılımcıların sayısı araştırmada kullanılacak istatistik seçimini etkilemektedir. Katılımcı sayısının bazı araştırmacılara göre 30, bazılarına göre ise 15’in altına düşmesi durumunda puanların normal dağıldığını varsaymak güç olduğundan parametrik olmayan istatistiklerin kullanılması gerekmektedir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2014, s.151). Bu araştırmada da katılımcı sayısı 10’dur. Bununla birlikte; araştırma verilerinin normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesi için çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri ve histogram grafiği incelenmiş; ayrıca katılımcı sayısının 30’dan az olduğu durumlarda normallik testi için kullanılan Shapiro-Wilk testi yapılmıştır. Bu incelemeler sonucunda çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1 arasında olduğu tespit edilmiş, histogram grafikleri de verilerin normal

dağıldığını göstermiştir. Bu değerler verilerin normal dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2013, s.46; Tabachnick ve Fidell, 2000, s.74). Gerçekleştirilen Shapiro-Wilk testinin anlamlılık değeri istatistiksel anlamlılık hesaplamalarında sınır değer kabul edilen ,05'ten büyük bulunduğu için parametrik testlerden verilerin analizinde ilişkili iki örneklem ortalaması arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için kullanılan “İlişkili örneklem için t-Testi” kullanılmıştır. Buradan elde edilen sonuçların kuram ve uygulamada önemli olup olmadığının değerlendirilmesi için ise etki büyüklüğü, eta kare (η^2) değerinden yararlanılarak hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü, bağımlı değişkendeki varyansın ne kadarını bağımsız değişkenin açıkladığını göstermektedir. Eta kare (η^2) değeri ,01-,06 arası ise küçük; ,06 ve üstü ise orta; ,14 ve üstü ise büyük etki anlamına gelmektedir (Cohen, 1988'den akt: Akbulut, 2010, s.114). Analiz sonucunda elde edilen bulgular “öğrencilerin uygulama sürecindeki okuma-anlama ve yazma becerilerinin gelişimi” aşamasında nitel verilerle birlikte değerlendirilmiştir. Ayrıca, araştırma sürecinde kullanılan “Yazma becerisi değerlendirme rubriği”, “Çalışma kâğıtları” ve “Kazanımlara ilişkin dil becerilerini değerlendirme gözlem formu”na verilen puanların güvenilir ve tarafsız olduğunu göstermek için parametrik olmayan bir test olan Kendall W testi ile puanlayıcılar arası uyuşumu ortaya koyan bir hesaplama yapılmıştır. İlgili formlara ait uyuşum katsayıları Veri Toplama Araçları başlığı altında sunulmuştur.

3.11.2. Nitel verilerin analizi

Nitel veri analizinin özü; verileri anlamlı bir biçimde parçalara ayırmak ve bu sırada parçalar arasındaki ilişkilerin bütünlüğünü korumaktır (Miles ve Huberman, 2015, s. 56). Merriam (2015, s.167) veri analizini “verinin anlamını dışarıya aktarma süreci” olarak açıklamakta ve bu sürecin bir anlam verme süreci olduğunu vurgulamaktadır. Glesne (2013, s. 256) veri analizini yaşanan deneyimi ve bu deneyimden ne öğrenildiğini anlayabilmek için görülenleri, duyulanları ve okunanları düzenlemek olarak tanımlamaktadır. Yıldırım ve Şimşek (2016, s.238), veri analizinde her araştırmacı için önemli olan üç kavramı betimleme, analiz ve yorumlama olarak ifade etmektedirler. Bu kapsamda öncelikli olarak toplanan verilerin araştırma problemine ilişkin ne söylediği veya hangi sonuçları ortaya koyduğu ön plana çıkarken analiz aşamasında ise temaların ve temalar arası anlamlı ilişkilerin ortaya çıkarılması söz konusudur. Yorumlama

aşamasında ise anlam ön plana çıkarılmakta ve ulaşılan bulgular kendi bağlamı içinde yorumlanmaktadır.

Miles ve Huberman (2015, s.10), nitel veri analizinin birbirini takip eden üç aşamadan oluştuğunu belirtmekte ve bu aşamaları verilerin azaltılması, verilerin gösterimi ve sonuçların ortaya konulması ve doğrulanması olarak sıralamaktadırlar. Verilerin azaltılması aşamasında veriler seçilmekte, basite indirgenmekte, özetlenmekte ve dönüştürülmektedir. Veri azaltma işlemi analiz sürecinin önemli bir parçasıdır ve araştırma boyunca hangi verilerin analize dâhil edileceğine ya da edilmeyeceğine karar vermede önemli bir adımdır. Analiz sürecinin ikinci adımı olan verilerin gösterimi aşamasında toplanan veriler düzenlenmiş ve yoğunlaştırılmış bir şekilde yansıtılır ve bu yolla araştırma sonuçları ortaya konulur. Son aşama olan sonuçların ortaya konulması ve doğrulanması aşamasında olay ve nesnelerin ne anlama geldiğine karar verilmekte, örüntüler, açıklamalar, muhtemel yapılar, nedensel ilişkiler ve önermeler ortaya konulmaktadır. Bu aşamada aynı zamanda ulaşılan sonuçların doğrulaması gerçekleştirilmektedir.

Creswell (2016, s.183), nitel veri analizinin; verileri düzenleme, okuma ve hatırlatıcı notlar alma, verileri betimleme, sınıflandırma ve yorumlama, verileri sunma ve görselleştirme olmak üzere dört aşamadan oluştuğunu belirtmektedir. İlk aşama olan verileri düzenleme aşaması verilerin yönetildiği aşamadır ve bu aşamada veriler analize uygun veri setlerine dönüştürülmektedir. İkinci aşamada bu veri setleri sürekli okunmakta ve makro analize tabi tutulmakta, böylece ilk kategoriler oluşturulmaktadır. Verileri betimleme, sınıflandırma ve yorumlama aşamasında kod ve kategoriler oluşturulmakta ve mikro analizler gerçekleştirilmektedir. Son aşama olan verileri sunma ve görselleştirme aşamasında ise ulaşılan sonuçlar düzenlenmekte ve görselleştirilmektedir.

Merriam (2015, s.170-175) veri analizinin adımlarını kategori oluşturma, kategori ve verileri sınıflandırma, kategorileri adlandırma olarak sıralamaktadır. İlk adımda çalışma sürecinde toplanan veriler okunur, notlar ve yorumlar yazılır, kodlamalar gerçekleştirilir. İkinci adımda önceden belirlenen kodlar sınıflandırılır ve kategoriler yapılandırılır. Son aşamada ise yapılandırılan kategorilere çalışmanın yönelimiyle uyumlu adlar verilir.

Mills ve Gay (2016, s.583) nitel veri analizinin, yinelemeli ve tekrar eden üç adımdan oluştuğunu belirtmekte ve bu adımları okuma/not alma, verileri betimleme, verileri sınıflandırma olarak sıralamaktadır. Okuma/not alma adımı araştırmanın

verilere aşına olması ve potansiyel temaları belirlemesi söz konusudur. Verileri betimleme adımında ortamın, katılımcıların ve etkinliğin ayrıntılı tanımlarını sağlamak için verilerin derinlemesine incelenmesi söz konusudur. Son adımda ise veri parçaları sınıflandırılmakta ve kodlanmakta ve daha sonra bu kodlar temalar halinde gruplandırılmaktadır.

Görüldüğü üzere nitel verilerin analiz edilmesi sürecinde tek bir yaklaşımdan söz etmek mümkün değildir. Ancak her bir yaklaşımda verilerin hazır hale getirilmesi, kodlanması, kodların bir araya getirilerek temalaştırılması ve araştırma sonuçlarının buna göre betimlenmesi önemli adımlar olarak vurgulanmaktadır. Nitel verilerin analizinde Strauss ve Corbin (1990'dan aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.239) betimsel analiz ve içerik analizi olmak üzere iki veri analiz süreci önermektedirler. Betimsel analiz araştırmanın kavramsal yapısının önceden belirlendiği araştırmalarda kullanılırken içerik analizi ise toplanan verilerin derinlemesine analizini gerektirmekte ve önceden belirlenmemiş tema ve boyutların ortaya çıkarılmasını sağlamaktadır. Glesne (2013, s.259) ve Liamputtong (2009, s.135) ise nitel veri analizinde kullanılabilecek analiz türlerinden birini tematik analiz olarak belirtmektedirler. Bu araştırma kapsamında nitel verilerin analizi sürecinde tematik analiz kullanılmıştır. Tematik analiz; araştırmacının verilerin içinde tema ve örüntüler aramak için analitik tekniklere odaklandığı bir analiz türüdür (Glesne, 2013, s.259). Braun ve Clarke (2006, s.78) tematik analizi nitel analiz için temel bir yöntem olarak kabul etmekte ve araştırmacıların bilmesi gereken ilk nitel veri analizi yönteminin tematik analiz olduğunu belirtmektedir. Liamputtong (2009, s.135) tematik analizin iki ana adımının her bir verinin ayrıntılı bir şekilde okunarak anlamlandırılması ve veri setinin incelenerek katılımcılar tarafından ne söylendiğinin anlamlandırılması olduğunu belirtmektedir. Bu araştırmanın nitel analiz sürecinde Braun ve Clarke (2006, s.87) tarafından önerilen tematik analiz adımları takip edilmiş ve analiz süreci NVIVO 12 Nitel Veri Analiz Programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Bu adımlar aşağıda açıklanmıştır:

1. Araştırmacının veriye aşına olması: Bu aşamada araştırmacı, hem içeriğe hem de bağlama aşına olmak için veriye yoğunlaşmalıdır. Bu aşamada verilerin tekrar tekrar okunması ve olası fikir veya örüntülere ilişkin tanımlamaların oluşturulması söz konusudur (Braun ve Clarke, 2006, s.87). Bu kapsamda öncelikle verilerin transkripti gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada tüm sözlü ve bazen de sözsüz ifadeler titiz ve kapsamlı bir şekilde yazıya dökülmüş, bu

transkript tekrar tekrar okunarak notlar tutulmuştur. Yazıya dökülen veriler NVIVO 12 Nitel Veri Analiz Programına aktarılmıştır.

2. İlk kodların oluşturulması: Araştırmacı verilerini tekrar tekrar okuduğunda, verilerine aşina olduğunda ve verilerinde önemli bulduğu fikirlere ilişkin ilk notlarını tamamladığında ikinci aşamaya geçilir. Bu aşamada ilk kodlar üretilir (Braun ve Clarke, 2006, s.88). Kodlama; elde edilen verilerden çalışmaya yönelik kesitler elde etmek amacıyla verilerin çeşitli kısımlarına tek kelimeden, harflerden, sayılardan veya renk gruplarından oluşabilecek sembolik kısaltmalar vermek anlamına gelmektedir (Merriam, 2015, s.165). Braun ve Clarke (2006, s.89) bu aşamada edinilen tüm verilerin kodlanmasının ve her bir kodun ait olduğu kodların altında toplanmasının önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu kapsamda araştırmada tekrar ve tekrar okunan transkriptlerdeki veriler NVIVO 12 Nitel Veri Analiz Programında kodlanmıştır. Bu aşamada olabildiğince çok kod çıkarılmaya çalışılmış ve veriler kapsamlı bir şekilde kodlanmıştır. Bir içerik bazen birçok kez kodlanmış, bazen bir kez kodlanmıştır. Bazı içerikler ise bağlama uygun olmamaları nedeniyle hiç kodlanmamıştır.
3. Temaların aranması: Tüm verilere yönelik ilk kodlar oluşturulduğunda ve araştırmacı uzun bir kod listesine sahip olduğunda üçüncü aşama başlamaktadır. Bu aşamada farklı kodlar incelenir, benzerliklerine odaklanılır ve potansiyel temaların içine yerleştirilir. Tüm kodların belirli temaların altında birleştirildiği bu aşamada kodlar ve temalar arasındaki ilişki düşünülür. Bazı kodlar temaya, bazı kodlar alt temaya dönüştürülebilir, bazıları kod olarak kalabilir, bazıları ise tamamen analizden çıkarılabilir (Braun ve Clarke, 2006, s.89-90). Bu araştırmada, ikinci aşamada elde edilen kod listesi tekrar ve tekrar gözden geçirilmiş, kodlardan birbirlerine benzer olanlar bir araya getirilmiştir. Bir araya getirilen kodların ne anlatmaya çalıştığı düşünülerek bu kodlar bir temaya yerleştirilmeye çalışılmıştır. Bu şekilde nitel verilere ait temalar ortaya çıkarılmıştır.
4. Temaların gözden geçirilmesi: Bir dizi olası tema tasarlandığında dördüncü aşamaya geçilebilmektedir. Bu aşama temelde, üçüncü aşamada belirlenen olası temaların iyileştirilmesini içerir. Bu aşamada bazı temalar yeterli destekleyici veri olmadığı ya da verilerin dağınıklığı sebebiyle analiz dışı bırakılabilmekte, bazı temalar örtüştüğü için tek bir tema haline getirilebilmekte, bazı temalar ise

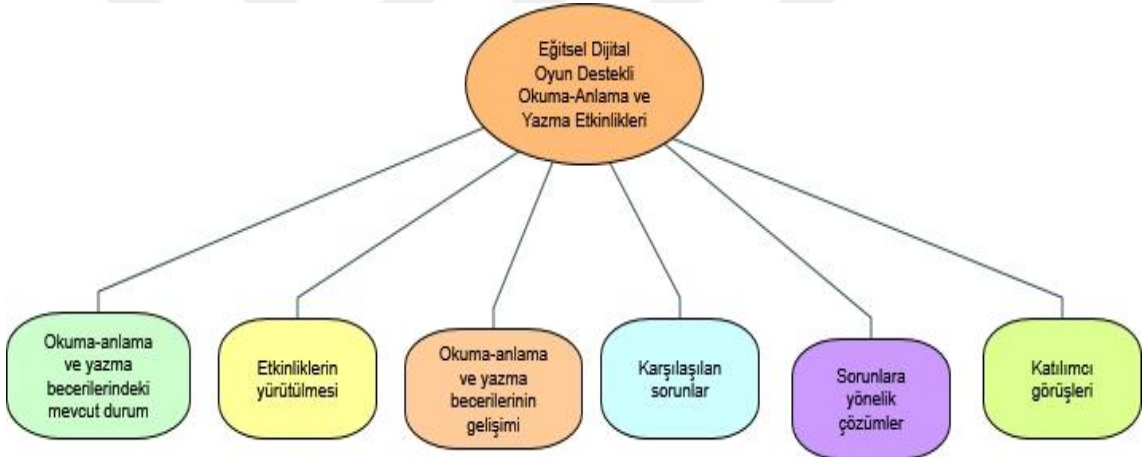
birden fazla temaya ayrılabilir. Bu tür değişikliklerine gerçekleştirilmesi için temalar değerlendirilir, gözden geçirilir ve sadeleştirilir. Burada önemli olan temaların veri setini iyi temsil etmeleridir. Bu aşamanın sonunda; farklı temaların neler olduğu, bu temaların nasıl bir araya geldikleri ve veriler hakkında anlattıkları genel hikâye hakkında bir fikre sahip olunur (Braun ve Clarke, 2006, s.91-92). Bu kapsamda araştırmanın bu aşamasında önceki aşamada oluşturulan olası temalar tekrar gözden geçirilmiş, kodlar ve temalar arasındaki ilişkiler ile temaların birbirleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bazı temalar birleştirilmiş, bazı temalar ise farklı temalara bölünmüştür. Böylece nitel verileri temsil eden temalar kesinleştirilmiştir.

5. Temaların tanımlanması ve adlandırılması: Verilere yönelik tatmin edici bir tema listesi oluştuğunda beşinci aşamaya geçilir. Bu aşamada daha önce kesinleştirilen temalar tanımlanmakta ve sadeleştirilmekte, her bir temanın özü ve verilere ilişkin hangi boyutu yansıttığı belirlenmektedir. Bu aşamada her bir temanın kapsamı birkaç cümleyle açıklanmaktadır. Bu aşamada ayrıca temalara verilecek isimlere de karar verilir (Braun ve Clarke, 2006, s.92). Bu kapsamda analizin bu aşamasında önceki aşamada kesinleştirilen temaların genel olarak anlattıkları tekrar incelenmiş ve temalar tanımlanmıştır. Tanımlanan bu temalar daha sonra çalışmanın yönelimine uygun olarak adlandırılmıştır. Böylece temalara son hali verilmiştir.
6. Raporun yazılması: Elde kesinleşmiş, tanımlanmış ve adlandırılmış bir dizi tema olduğunda ve bu temaların verileri yeterince güçlü bir şekilde temsil ettiğine yönelik tatmin duygusu oluştuğunda raporun yazılması aşamasına geçilmektedir. Bu aşamada oluşturulan rapor, verilerin karmaşık hikâyesini öz bir biçimde okuyucuya sunabilmeli ve okuyucuyu analizin geçerliği ve değeri konusunda ikna edebilmelidir. Oluşturulan bu raporda temalara ilişkin kanıt sunmak adına yeterince doğrudan alıntıya yer verilmelidir (Braun ve Clarke, 2006, s.93). Bu aşamada, elde edilen tüm veriler yorumlanmış, verilerin anlatmak istedikleri okuyucuya öz bir şekilde sunulmaya çalışılmış, temalara ilişkin kanıt sunmak adına doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

4. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde eylem araştırması sürecinde elde edilen bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. Bulgular, araştırmanın genel amacı ve alt amaçları doğrultusunda cevapları aranan sorular temel alınarak oluşturulmuş ve yorumlanmıştır. Araştırmada nicel verilerden elde edilen bulgular tablolar aracılığıyla gösterilmiş ve yorumlanmış, nitel verilerden elde edilen bulgular ise temalarla belirtilmiş ve yorumlanmıştır.

Elde edilen bulguların ve yorumların sunulması Şekil 4.1 dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinin gerçekçi ve bütünlük bir şekilde yansıtılabilmesi amacıyla bütün veri toplama araçlarından elde edilen tüm bulgular birlikte sunulmuştur. Elde edilen temalar Şekil 4.1’de gösterilmiştir:

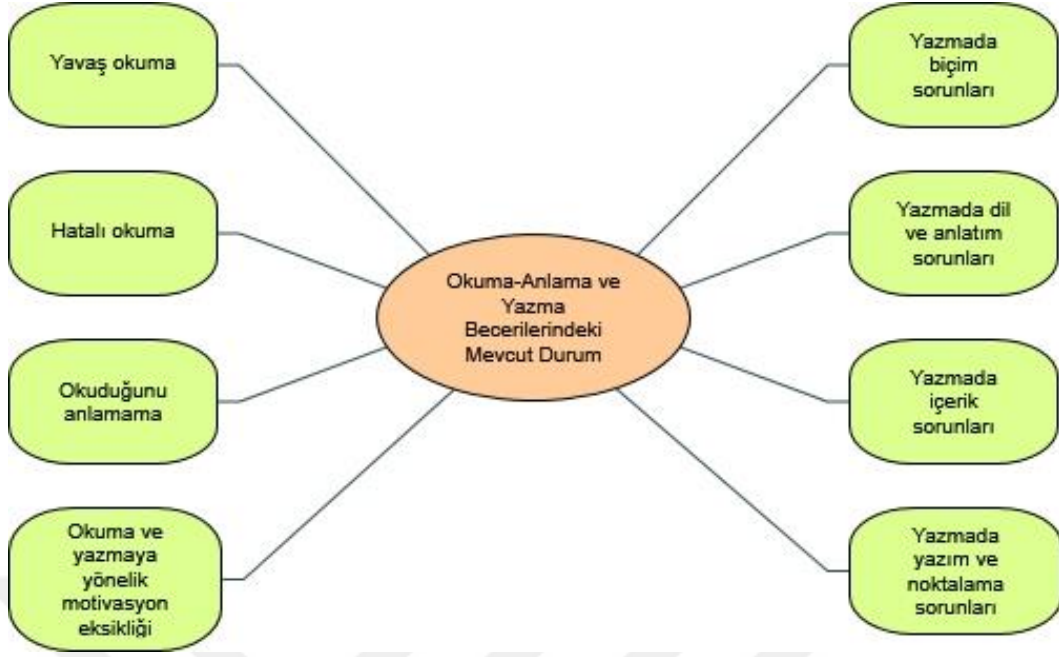


Şekil 4.1. Eğitsel dijital oyun destekli okuma-anlama ve yazma etkinliklerine yönelik elde edilen temalar

4.1. Öğrencilerin Okuma-Anlama ve Yazma Becerilerinin Uygulama Öncesi

Mevcut Durumu

Araştırmanın ilk sorusu olan “Yabancı uyruklu ilkököl öğrencilerinin ikinci dil olarak Türkçe okuma-anlama ve yazma becerilerinin uygulama öncesi mevcut durumu nedir?” sorusuna yanıt aramak için veriler okuma-anlama başarı testi, yazma becerisi değerlendirme rubriği, kontrol listeleri, görüşme, gözlem ve araştırmacı günlüğü aracılığıyla toplanmış ve analiz edilmiştir. Gerçekleştirilen analizler sonucunda “Öğrencilerin Okuma-Anlama ve Yazma Becerilerinin Uygulama Öncesi Mevcut Durumu” adlı bir temaya ulaşılmıştır. Araştırmanın mevcut durum belirleme aşamasında öğrencilerin okuma-anlama ve yazma becerilerine yönelik elde edilen bulgulardan ulaşılan temalar Şekil 4.2’de sunulmuştur.



Şekil 4.2. Öğrencilerin okuma-anlama ve yazma becerilerinin uygulama öncesi mevcut durumuna yönelik elde edilen temalar

Şekil 4.2’de görüldüğü üzere mevcut durum belirleme aşamasında öğrencilerin okuma-anlama konusunda yavaş okuma, hatalı okuma ve okuduğunu anlayamama sorunlarının olduğu; yazma konusunda ise yazma becerisinin biçim, dil ve anlatım, içerik ve yazım ve noktalama boyutlarında sorun yaşadıkları, ayrıca hem okuma hem de yazmaya yönelik düşük motivasyona sahip oldukları bulgularına ulaşılmıştır. Öğrencilerin A1 düzeyinde yer alan okuma ve yazma kazanımlarına sahip olmadıkları da ulaşılan bulgular arasındadır.

Uygulamanın başında öğrencilere A1 seviyesinde hazırlanmış bir okuma-anlama başarı testi uygulanmış, ayrıca üç bölümden oluşan bir yazma sınavı yapılmıştır. Bu kapsamda öğrencilerin okuma-anlama testi ve yazma sınavının bölümlerinden aldıkları puanlar Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1. Öğrencilerin okuma-anlama testi ve yazma sınavı puanları

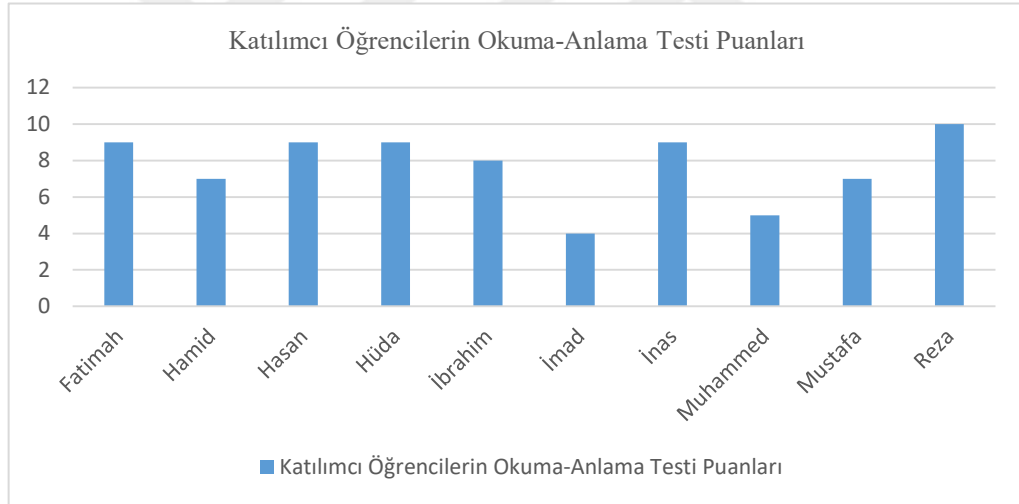
Katılımcı Adı	Okuma-anlama puanı (Max: 25, Min:0)	Yazma Puanı 1 (Max:15, Min:0)	Yazma Puanı 2 (Max: 68, Min:0)	Yazma Puanı 3 (Max: 68, Min:0)
Fatimah	9	7	14	12
Hamid	7	6	12	4
Hasan	9	6	13	9
Hüda	9	6	15	14
İbrahim	8	7	20	12
İmad	4	3	0	0
İnas	9	7	21	18

Tablo 4.1. (Devam) Öğrencilerin okuma-anlama testi ve yazma sınavı puanları

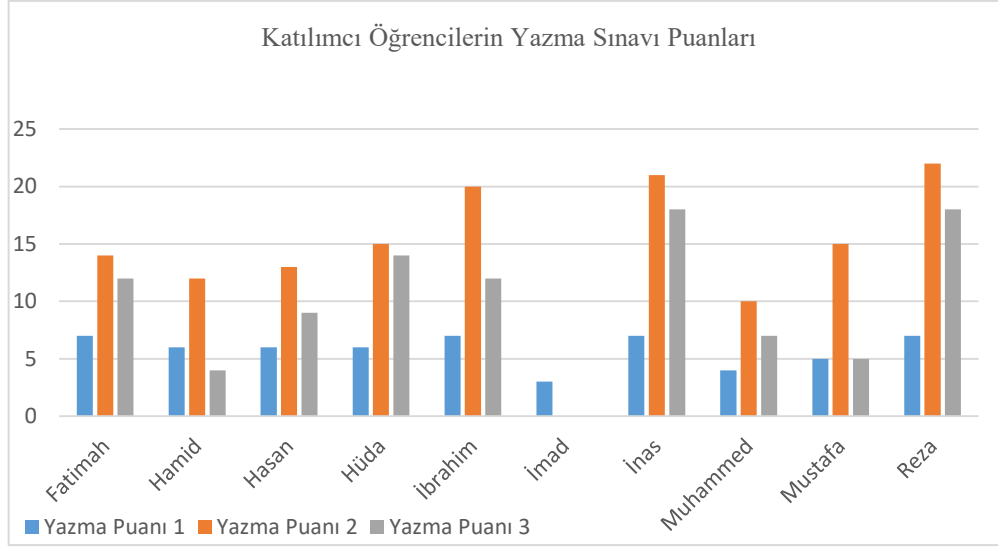
Muhammed	5	4	10	7
Mustafa	7	5	15	5
Reza	10	7	22	18

Tablo 4.1’de yer verilen bulgular öğrencilerin okuma-anlama ve yazma düzeylerinin uygulama öncesi mevcut durumunu göstermektedir. Bulgulara göre öğrencilerin okuma-anlama testinden ve yazma sınavının ilk bölümünden düşük puanlar aldıkları görülmektedir. Yazma sınavının ikinci ve üçüncü bölümlerinde ise öğrenciler yazma becerisi değerlendirme rubriğine göre başarısız (0-13 puan) ya da zayıf (14-27 puan) performans düzeylerinde yer almaktadırlar. Bu bulgulara göre seçilen öğrencilerin tümünün okuma-anlama ve yazma konusunda sorun yaşadıkları söylenebilir.

Araştırmanın başında katılımcı öğrencilerin okuma-anlama ve yazma durumları Grafik 4.1 ve Grafik 4.2’de gösterilmiştir.



Grafik 4.1. Öğrencilerin uygulama başında uygulanan okuma-anlama testinden aldıkları puanlar



Grafik 4.2. Öğrencilerin uygulama başında uygulanan yazma sınavından aldıkları puanlar

Grafik 4.1 ve Grafik 4.2’de katılımcı öğrencilerin puanları görülmektedir. Grafiklere göre katılımcı öğrencilerin ortalama puanlarının oldukça düşük olduğu görülmektedir.

Araştırmacı uygulama öncesinde öğrencilerin mevcut durumlarının belirlenmesi amacıyla öğrencilerin sınıflarında katılımcı gözlemci rolüyle gözlemlerde bulunmuştur. Bu gözlemler süresince öğrencilerin okuma-anlama ve yazma becerilerini gözlemlemiştir. Araştırmacının gözlem notlarından bir kısmı aşağıda aktarılmıştır:

Öğretmen bir metin açtırıyor ve sıranın en başında olan öğrenciden metni okumaya başlamasını istiyor. Daha sonra sırayla “Sen devam et. Sen devam et.” diyerek tüm sınıfa metinden bir kısım okutuyor. Sıra Hüda’ya geliyor. Sıkıntılı bir şekilde öğretmene bakıyor ancak öğretmen kafasıyla metni işaret ediyor. Hüda okumaya başlıyor. Harfleri tanıyor ve seslendiriyor, sesleri birleştirerek okuyor. Ancak oldukça yavaş okuyor. O okurken arka sıralardan sıkıldıklarını belli eden ifadeler duyuluyor. Hüda, okuduğu yaklaşık altı kelimelik bir cümlemin üç kelimesinde sesli okuma hatası yapıyor. Birinde hece atlıyor, birinde tekrarlıyor, birinde ise telaffuz hatası yapıyor. Öğretmen sırayı sonraki öğrenciye veriyor. Daha sonra sıra Fatimah’a geliyor. Öğrenciler memnun olmadıklarını belirten birtakım sesler çıkarıyorlar. Fatimah kafasıyla okumak istemediğini belirten bir işaret yapıyor. Öğretmen okumasını söylüyor. Fatimah okumaya başlıyor ancak o da Hüda gibi çok yavaş okuyor ve sürekli hata yapıyor. Metnin sonunda öğretmen tüm öğrencilere anlama soruları soruyor. Hüda ve Fatimah hiç parmak kaldırmıyor. Öğretmen onlara ikişer soru soruyor. Bu sorular “Ne, Kim, Ne zaman, Nerede?” düzeyinde sorular olmasına rağmen öğretmene cevap veremiyorlar. (Gözlem Notu, 12.03.2021)

Öğretmen dersin sonlarına doğru “defterlerinizi açın, bunları yazmanızı istiyorum” dediğinde İnas yanındaki arkadaşına “Off, yazı” dedi üzülerek. Arkadaşı da ona “evet” diyerek cevap

verince İnas üzgün bir yüz ifadesiyle defterini çıkardı ve yazı yazmaya başladı. İnas yazarken her bir harfe tek tek bakma gereksinimi hissetmiyor. Bir ya da iki kere bakarak kelimeyi yazabiliyor. Ama öğretmen yazının bir cümlesini boş bırakıp onların kendilerine göre doldurmalarını isteyince boş bırakılan yeri dolduramadı ve o kısmı yazamadı. Öğretmen yanına giderek yazdığı kısma baktı ve “Yazın çok kötü İnas. Hani noktalama işaretleri de yok.” dedi. Bir sonraki ders Türkçe. Öğretmen beş okuma parçasından ve sorularından oluşan bir çalışma kâğıdı dağıtıyor herkese. İnas, diğer okumalarında da gözlemlediğim gibi yine okumada yavaş. Sınıf arkadaşları dördüncü okuma parçasına geçerken, o hala ilk okuma parçasını bitiremedi. Soruları çözerken de zorlandığını gösteren el ve yüz hareketleri yapıyor. Metinle ilgili soruların neredeyse hepsini boş bırakıyor. İnas soruları da çok yavaş okuyor ve bir soruda çok vakit harcıyor. Çalışma kâğıdı neredeyse bomboş. (Gözlem Notu, 13.03.2021)

Öğretmen öğrencilerden defterlerini açmalarını istiyor ve bir yazı yazacaklarını söylüyor. Okudukları metinle ilgili bir yazı yazmalarını istiyor. Öğrenciler defterlerini çıkarıyorlar ve yazılarını yazmaya başlıyorlar. Öğretmen Hasan’ın yanına gidiyor ve defterini çıkarmasını istiyor. Hasan defterini çıkarıyor. Muhammed de o sırada defterini çıkarıyor. Herkes yazı yazarken Hasan defterine resim çiziyor, Muhammed ise arkadaşlarını izliyor. Öğretmen yanıma geliyor ve “Hocam, bu öğrenciler hep böyle. Yazı yazmazlar, yazamazlar. Ancak tahtada bir şey varsa onu yazabilirler.” diyor. Öğretmene onlara özel daha basit bir yazma görevi verip vermeyeceğini soruyorum. Daha sonra öğretmen onlardan kendilerini ve ailelerini tanıtan bir yazı yazmalarını istiyor. Arkadaşları neredeyse birer sayfalık yazılar yazdıklarında Hasan üç, Muhammed ise bir cümlelik bir metin oluşturmuş oluyor. Öğretmen öğrencilerin kâğıtlarını yanıma getiriyor. Yazdıkları yazılarda bir başlık yok, çoğu kelime harfler atlanmış, kelime ya da satır aralıklarında uygun boşluklar bırakılmamış, içerik olarak yetersiz bilgi verilmiş, yazım ve noktalama kurallarına uyulmamış. Öğrencilerin okuma problemlerinin yanında çok da büyük bir yazma problemleri var. Hem de en temel konularda. (Gözlem Notu, 09.03.2021)

Araştırmacı sınıflarda gerçekleştirdiği gözlemlerde öğrencilerin kısmen okuyup yazabildiklerini; ancak çok yavaş okuduklarını, okurken sesli okuma hataları yaptıklarını, anlama sorularına cevap veremediklerini gözlemlemiştir. Yazma konusunda ise yazılarının biçimsel olarak yetersiz olduğunu, kurallara uygun olmadığını, içerik ve dil ve anlatım yönünden oldukça eksik olduklarını gözlemlemiştir (Araştırmacı Günlüğü, 15.03.2021).

Sınıflarda gerçekleştirilen gözlemlerden sonra sınıf öğretmenlerinden seçilen katılımcı öğrencilerin her biri için bir kontrol listesi doldurmaları istenmiştir. Bu kontrol listelerinde, uygulama sürecinde ele alınacak A1 düzeyindeki kazanımlar okuma-anlama ve yazma becerileri için ayrı ayrı listelenmiş ve öğretmenlerden öğrencilerin kazanımları sağlayıp sağlamadığını evet (✓), hayır (X) şeklinde listede işaretlemeleri istenmiştir.

Öğretmenlerin okuma-anlamayı değerlendirme kontrol listesini doldurmalarıyla ulaşılan bulgular Tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2. Okuma-anlamayı değerlendirme kontrol listesinden elde edilen bulgular

Kazanımlar	Öğrenci Adı									
	Fatihah	Hamid	Hasan	Hüda	İbrahim	İmad	İnas	Muhammed	Mustafa	Reza
Türkçe okuma ve yazmayı bilir.	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
Selamlaşma, tanışma ve vedalaşmayla ilgili kelime ve kalıp ifadeleri tanır.	√	√	√	√	√	X	√	X	√	√
Günlük hayata/kişisel ihtiyaçlara yönelik temel kelime ve kalıp ifadeleri tanır.	√	√	X	√	X	X	X	X	X	√
Toplumsal yaşam alanlarında kullanılan kelime ve kalıp ifadeleri tanır.	X	√	X	√	X	X	X	X	X	X
Hava durumuyla ilgili kavram ve kalıp ifadeleri tanır.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Sayıları tanır.	√	X	√	√	X	X	X	X	√	√
Basit betimleyici ifadeleri tanır.	X	X	√	X	X	X	X	X	X	X
Temel soru ifadelerini tanır.	√	√	X	√	X	X	X	X	X	X
Temel soru kalıplarına yönelik bilgileri belirler.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Temel kişisel bilgileri belirler.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Günlük hayattaki basit yönergeleri takip eder.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Temel akrabalık adlarını tanır.	√	X	√	√	X	X	X	X	√	X
Günlük hayata ilişkin tarih/zaman ifadelerini tanır.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Günlük hayatta sıklıkla kullanılan ölçü birimlerini tanır.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Harita, kroki, grafik gibi görsellerden ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Yaygın meslek adlarını ve mesleklerin temel özelliklerini tanır.	X	X	X	√	X	X	X	X	√	X
Afiş, bilet, broşür, duyuru, ilan, menü vb. metinlerden temel/ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Tablo 4.2. (Devam) Okuma-anlamayı değerlendirme kontrol listesinden elde edilen bulgular

Yol, yön ve adres tarifi içeren basit metinleri anlar.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Metinden konum bildiren basit ifadeleri seçer.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Görsellerle desteklenmiş basit metinleri anlar.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Basit metinlerdeki oluş sırasını belirler.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Metinlerdeki günlük rutinelere ilişkin ifadeleri belirler.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Görsellerle desteklenmiş basit eylemlerin anlatıldığı metinleri anlar.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Bir metinden istenilen bilgileri seçer.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Metnin konusunu ve temel iletisini belirler.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Tablo 4.2’de görüldüğü üzere öğretmenler, katılımcı öğrencilerin tümünün Türkçe okuma ve yazmayı bildiğini; ancak listedeki diğer okuma-anlama becerisi kazanımlarında sorunları bulunduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yazma becerisini değerlendirme kontrol listesini doldurmalarıyla ulaşılan bulgular Tablo 4.3’te sunulmuştur.

Tablo 4.3. Yazma becerisini değerlendirme kontrol listesinden elde edilen bulgular

Kazanımlar	Öğrenci Adı									
	Fatimah	Hamid	Hasan	Hüda	İbrahim	İmad	İnas	Muhammed	Mustafa	Reza
Türkçe okuma ve yazmayı bilir.	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
Yeni öğrendiği kelimeleri ve kalıp ifadeleri yazar.	√	X	X	√	√	X	√	X	X	√
Dinlediği kelime ve basit cümleleri yazar.	√	X	X	√	X	X	√	X	X	√
Yazılarında yeni öğrendiği kelimeleri/kalıp ifadeleri kullanır.	X	X	X	X	X	X	√	X	X	√
Yazılarında sayıları ve sayıların okunuşlarını kullanır.	√	X	X	√	√	X	√	X	X	√
Yazılarında tarih/zaman ifadelerini kullanır.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Yazılarında ölçü birimlerini kullanır.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Tablo 4.3. (Devam) Yazma becerisini değerlendirme kontrol listesinden elde edilen bulgular

Yazılarında temel soru ifadelerini kullanır.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Temel kişisel bilgiler içeren formları doldurur.	√	X	X	√	X	X	√	X	X	√
Olayları/durumları oluş sırasına göre yazar.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Günlük rutinlerini basit cümlelerle yazar.	X	X	X	X	X	X	√	X	X	√
Kendisini/ailesini/bir başkasını basit cümlelerle tanıtır.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	√
Yakın çevresindekileri betimleyen basit metinler yazar.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Durumlara/günlük ihtiyaçlara yönelik listeler hazırlar.	√	X	X	√	X	X	√	X	X	√
Bir mesleği basit cümlelerle tanıtır.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Yol, yön ve adres tarifleri içeren basit metinler yazar.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Yazılarında konum bildiren basit ifadeleri kullanır.	X	X	X	√	X	X	X	X	X	√
Basit afişler hazırlar.	√	X	X	√	X	X	X	X	X	√
Görsellerden hareketle basit cümleler yazar.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Görselleştirilmiş bir olayı kendi cümleleriyle yazar.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Hava durumuna ilişkin basit metinler yazar.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Tablo 4.3'te görüldüğü üzere öğretmenler, katılımcı öğrencilerin tümünün Türkçe okuma ve yazmayı bildiğini; ancak listedeki diğer yazma becerisi kazanımlarında sorunları bulunduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmacı uygulama öncesinde öğrencilerin mevcut durumlarının belirlenmesi amacıyla öğrencilerin sınıf öğretmenleriyle görüşmeler gerçekleştirmiştir. Öğretmenlerin bu konuda bildirdikleri bazı görüşler öğretmenlerin kod isimleriyle birlikte aşağıda sunulmuştur:

Ahmet Öğretmen: Yani okuma özellikle okuduğunu anlama konusu sıkıntılı. Yani okuma ve yazma konusu biraz sıkıntılı. Okuyor Reza okuyamıyor diyemem. Sesleri filan biliyor. Okuyor yani. Okuyor ama nasıl okuyor. Çok yavaş okuyor. Mesela ben şey yaparım. Listeden giderim öğrencilere sırayla okuturum. Sıra Reza'ya geldiğinde ilk zamanlar bir şekilde okumaya çalışıyordu. Ama o kadar yavaş okuyor ki hocam. Bir de sürekli yalan yanlış okuyor dönüyor tekrar okuyor. Satır başını karıştırıyor ya da atlıyor filan. Bu sefer arkadaşları

sıkılıyor, dersten kopuyorlar. Ona sıra geldiğinde mızızlanıyorlar bir şeyler söylüyorlar. Okuduktan sonra sorulara da cevap veremiyor zaten anlamıyor okuduğunu. E sonra doğal olarak ne oldu? Reza'ya sıra geldiğinde Reza okumak istemiyor. Ben de ısrar etmiyorum. Sıra ona gelince atlıyoruz. Reddediyor yani okumayı... Yavaş okuyor hocam. Harfleri bazen karıştırıyor yanlış seslendiriyor ya da yazıyor. Mesela güneş yazacaksa göneş yazıyor gibi. Bazen atlıyor kelimeleri ya da heceleri okurken. Yavaş okuyor, yavaş yazıyor. Kendi kendine yazamıyor. Biraz önce sordunuz ya hani ondan diyorum. Böyle bitişik bitişik yazıyor. Boşluk yok, nokta yok, virgül yok... Öyle yani hocam. İşte en temel konularda çok eksik.

Derya Öğretmen: Çok yavaş okuyorlar. Mesela bakıyorum o günkü okuma metni kısaysa, daha basit kelimeler varsa okuyun diyorum. Yok, çok yavaş okuyorlar. Sonra soru soruyorum cevap veremiyorlar. İbrahim Hamid'e göre daha iyi ama yine de iyi değil. Anlamıyorlar okuduklarını. Bir de şey var Mediha hocam. İstemiyorlar da zaten. Sevmiyorlar okumayı. Mesela okuyun diyorum ya. Yüzleri ekşiyor, bazen reddediyorlar, bazen okuyorlar ama çok isteksiz. Yani istekli değiller okumak için. Hiçbir motivasyonları yok. Bu yazma için de geçerli.

Uygar Öğretmen: İnas okumada da yazmada da kötü. İyi değil yani. Okuduğunu sor cevap vermez, veremez. Ya da şunu yaz de, yazamaz. Çünkü çocuk nasıl desem. Bizim kelimeleri filan bilmiyor ki. En temel kullandığımız basit kelimeler bile onun için yabancı. Temel ihtiyaçlarını karşılayabilecek düzeyde okuyup anlayamıyor. Mesela ne bileyim, bir yol tarifini okusa anlayamaz. Ya da burada ne istiyor metinden şunu bul desem bulamaz. Metnin ana fikrini bul desem bulamaz. Böyle basit şeyleri dahi yapamaz. Yazıda da işte dil bilgisi kuralıymış, noktalama işaretiymiş bilmez. Anlamli cümle kuramaz. Kendi içerik üretmez. Yazım kuralı filan hak getire. Başlık koymakmış filan yok. Zaten bilmez ki ne yazdığını ne başlığı koyacak. Ya da ne bileyim kelimeleri yazısında kullanmakmış, öyle şeyler yok yapamaz. Düzensiz yazar zaten. Satır aralarında, kelime arasında uygun boşluk bırakamaz. Böyle.... Tahtaya yaz, aynen geçirsin defterine. Ben söylersem o yazarsa bir nebze. Ama kendisi kendi başına bir şey yazamaz.

Güven Öğretmen: Mustafa sesleri, harfleri bilir. Çatar. Kelimeyi de okur. Ama bu cümlede ne diyor diye sor. Çok zor. Diyorum ya önceleri okutuyordum ben sonra vazgeçtim. Çok yavaş okuyor. Harfler karıştırıyor. Sürekli duraklıyor. Hata yapıyor. Yazmada da öyle. Yani yazmayı biliyor ama tahtadakini geçiriyor ya da çok çok basit düzeyde dikte yapabiliyor. Onun dışında içerik üretmez, düzgün yazamaz, kural bilmez. Kendini tanıtır desem mesela en basitinden yazamaz. Bir de istemez zaten yazmayı hiç sevmez.

Murat Öğretmen: Hocam hem Hasan hem de Muhammed için söyleyebilirim ki en sıkıntılı oldukları konu yazma. Sonra da okuma. Biçimsel olarak zaten çok kötü yazıyorlar herhalde yazmayı sevmedikleri için bilemiyorum bir türlü oturtamadık satır, paragraf, sayfa kenarlarında boşluk konusunu. Kendi başlarına yazı yazamıyorlar, anlamli bir cümle oluşturamıyorlar, en temel konularda yazı yazamıyorlar. Ben onlara sınıfa verdiğimden farklı basit yazma görevleri veriyorum. Onları da yazamıyorlar. Noktalama işareti, yazım kurallarına uymuyorlar. Okumada da yavaş okuyorlar. Çok hata yapıyorlar.

Burçin Öğretmen: Okumada bir sorunları yok. Okuyorlar. Harfleri filan bildikleri için. Yavaş okuyorlar ya da bazen hata yapıyorlar ama yine de okuyorlar. Asıl sorun okuduğunu anlamada. Hem Fatimah hem de Hüda için aynı şeyler geçerli... Kendi kendine yazmada zorlanırlar. Yok, yazamazlar. Cümle kurmada eksikleri var. Mesela en basit konuda beş cümlelik bir metin yazmaları gerekiyorsa taş çatlasa bir cümle yazarlar... Yazarken büyük harf küçük harfe dikkat etmezler, boşluklara, noktaya virgüle, kurallara dikkat etmezler daha doğrusu bilmezler onları. İsteksizler de zaten okuma ve yazmaya karşı.

Hülya Öğretmen: İmad okuma ve yazmayı biliyor. Ama mekanik anlamda biliyor. Yani sesleri birleştirerek okuyor ya da gördüğünü yazıyor ama anlayamıyor okuduğunu. Çok zor anlıyor. Bunda yavaş okuması ya da okurken çok hata yapması da etkili tabii. Yazma konusunda da tahtadan bakarak yazabilir ya da ben söylersem, söylerken harfleri vurgularsam yazabilir ama diğer türlü kendi başına bir şey üretmez. Harfleri yazış şekli de fena değildir İmad'ın ama boşluk bırakmada ya da kurallara uymada sorunları var.

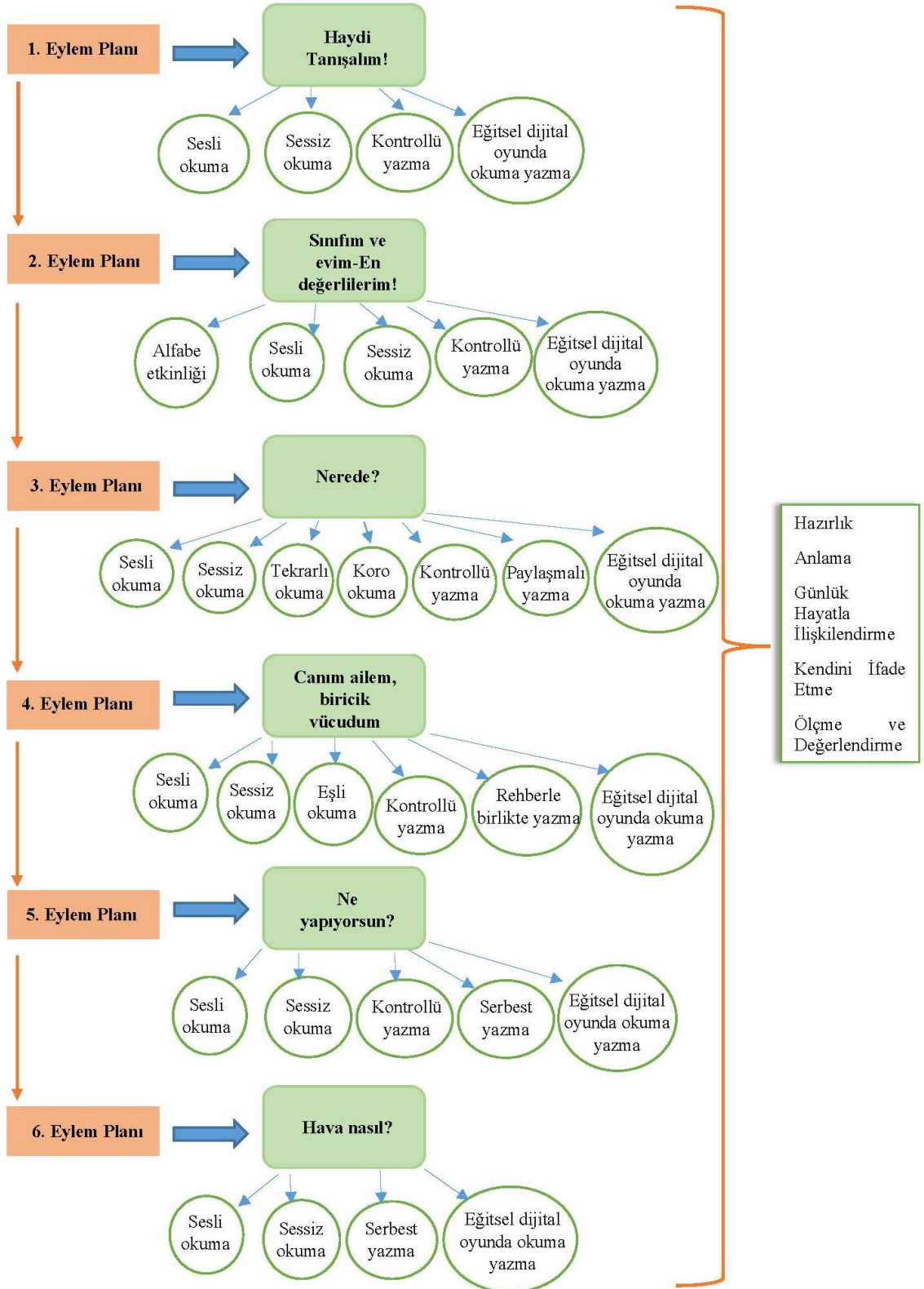
Sınıf öğretmenleriyle yapılan ön görüşmelerde görüldüğü üzere tüm öğretmenler katılımcı öğrencilerin okuma-anlama ve yazma konularında sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, araştırmacının katılımcı öğrencileri seçmek için kullandığı veri toplama araçları ile öğretmen görüşlerinin tutarlı olduğunu göstermesi bakımından önemlidir.

Özet olarak; mevcut durum belirleme aşamasında okuma-anlama başarı testi, yazma becerisi değerlendirme rubriği, kontrol listeleri, görüşme, gözlem ve araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler sonucunda katılımcı öğrencilerin okuma-anlama konusunda yavaş okuma ve okuduğunu anlayamama sorunlarının olduğu; sesli okuma sırasında harf/hece atlama, harf/hece ekleme, tekrarlama, duraklama, yanlış okuma, telaffuz hataları yaptıkları; yazma konusunda ise yazma becerisinin biçim, dil ve anlatım, içerik ve yazım ve noktalama boyutlarında sorun yaşadıkları, hem okuma hem de yazmaya yönelik düşük motivasyona sahip oldukları ve A1 düzeyinde yer alan okuma ve yazma kazanımlarına sahip olmadıkları bulgularına ulaşılmıştır.

4.2. Öğrencilerin Türkçe Okuma-Anlama ve Yazma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Öğretim Etkinliklerinin Eğitsel Dijital Oyun Desteğiyle Yürütülmesi

Araştırmanın ikinci sorusu olan “Yabancı uyruklu ilkökul öğrencilerinin ikinci dil olarak Türkçe okuma-anlama ve yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğretim etkinlikleri eğitsel dijital oyun desteğiyle nasıl yürütülebilir?” sorusuna yanıt aramak amacıyla veriler dersin uygulama videoları, öğrenci bilgisayarlarına ait ekran video kayıtları, öğrenci ürünleri ve araştırmacı günlüğü yoluyla toplanmış ve analiz edilmiştir.

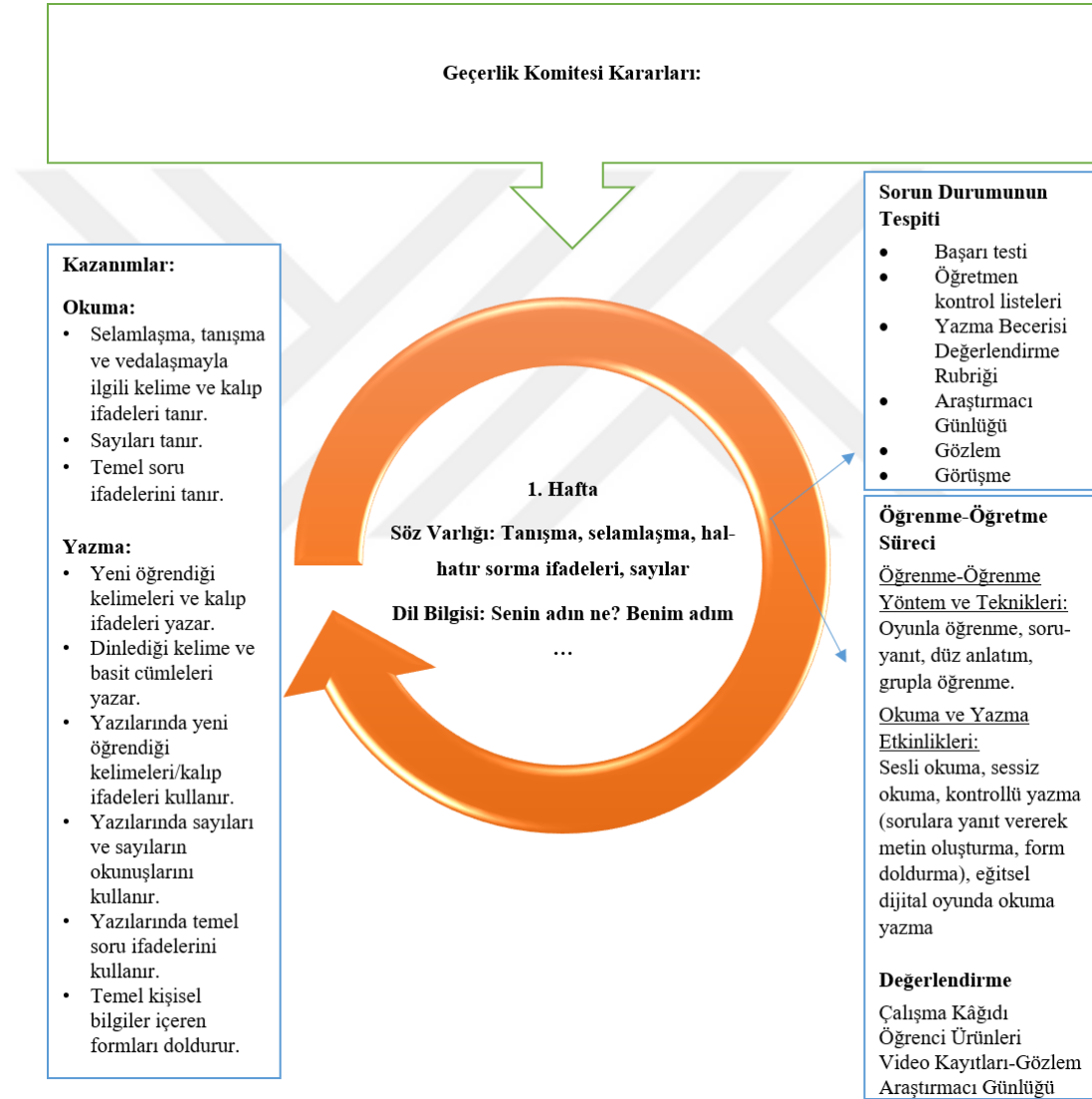
Bu analizler sonucunda etkinliklerin nasıl yürütüldüğüne yönelik bulgular elde edilmiş ve “Etkinliklerin Yürütülmesi” adlı bir temaya ulaşılmıştır. Bu temanın altında ise uygulanan eylem planlarıyla paralel olarak “Haydi tanışalım; Sınıfım ve evim-En değerlilerim!; Nerede?; Canım ailem, biricik vücudum; Ne yapıyorsun?; Hava nasıl?” adları altında altı temaya ulaşılmıştır. Etkinlikler yürütülürken toplamda 10 ders planı beş aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalar; hazırlık, anlama (dinleme, okuma, söz varlığını geliştirme), günlük hayatla ilişkilendirme, kendini ifade etme (konuşma, yazma, söz varlığını kullanma) ve ölçme ve değerlendirme aşamalarıdır. “Türkçeye Yolculuk” adlı eğitsel dijital oyun bu etkinliklerin öğretim süreciyle bütünleştirilerek okuma ve yazma etkinliklerinin desteklenmesi amacıyla sınıf etkinlikleri sırasında kullanılmıştır. Etkinliklerin yürütülmesi süreci, elde edilen temalar ve alt temalar Şekil 4.3’te gösterilmiştir.



Şekil 4.3. Etkinliklerin yürütülmesi teması ve alt temaları

4.2.1.Eylem planı 1: Haydi tanışalım!

Araştırmada katılımcı öğrencilerin seçilmesi ve araştırma ortamının hazırlanmasından sonra uygulama sürecine geçilmiş ve ilk eylem planı “Haydi Tanışalım!” temasında uygulanmıştır. İlk eylem planı bir ders planından oluşmuş ve toplamda bir hafta altı ders saatinde uygulanmıştır. Birinci eylem planına ilişkin ayrıntılar Şekil 4.4’te verilmiştir.



Şekil 4.4. Eylem planı 1: Haydi tanışalım!

“Haydi tanışalım!” temasının etkinlikleri hazırlık, anlama (dinleme, okuma, söz varlığını geliştirme), günlük hayatla ilişkilendirme, kendini ifade etme (konuşma, yazma, söz varlığını kullanma) ve ölçme ve değerlendirme aşamalarında gerçekleştirilmiştir. Katılımcı öğrenciler toplam altı ders saati boyunca temaya ilişkin dinleme, okuma,

konuşma, yazma etkinlikleri gerçekleştirmiş; “Türkçeye Yolculuk” adlı oyunun ilgili temaya yönelik olarak hazırlanan ve Eskişehir ilinde geçen birinci bölümünü oynamışlardır.

Araştırmacı dersten önce ve dersin ilk başlarında öğrencilerin motivasyonlarından ve dersteki etkinliklere uyum sağlayıp sağlamayacaklarından endişe duymuş olsa da ders ilerledikçe endişelerinden arınmıştır. Araştırmacı ilk dersten önce öğrencilere işleyecekleri dersle ilgili basit bir bilgilendirme yapmıştır. Bu durum öğrencilerin derse hevesli bir şekilde gelmelerini sağlamıştır. Öğrenciler ile araştırmacı arasında gerçekleşen bir diyalog aşağıda verilmiştir:

Araştırmacı: Bu derslerde neler yapıyoruz daha önce konuştuk.

Hasan: Öğretmen bilgisayar, oyun var? (Diğer öğrenciler de hep birlikte “oyun, oyun” diye bağıyorlar)

Araştırmacı: Evet, bilgisayar oyunu var. Ama sonra. Önce başka şeyler yapıyoruz, sonra oyun oynuyoruz.

İbrahim: Çok heyecanlı öğretmenim, hiç yok bilgisayar.

Araştırmacı: Tamam. Bilgisayarda oyun oynayacağız. Ama önce başka şeyler var (Gözlem Notu, 18.03.2021).

Araştırmacının bu durumla ilgili araştırmacı günlüğüne yansıttığı düşünceleri şu şekildedir (Araştırmacı Günlüğü, 19.03.2021):

Öğrenciler bir yandan tam beklediğim gibi, diğer yandan ise beni şaşırtıyorlar. Dinleme ve konuşma becerileri nispeten iyi, beni ve verdiğim yönergeleri anlayıp çok çok basit düzeyde iletişim kurabiliyorlar. Okuma ve özellikle de yazma becerileri ise bir hayli kötü. Diğer yandan, derse yönelik motivasyonları ise yüksek. Okuma ve yazma etkinliklerinde motivasyon düşüyor; ancak bilgisayar oyunu motivasyonlarını oldukça yükseltiyor daha ilk haftadan.

Derse yapılan girişten sonra hazırlık etkinlikleriyle başlanmış ve daha sonra anlama etkinliklerine geçilmiştir. Dinleme etkinlikleri gerçekleştirildikten sonra okuma etkinlikleri kapsamında sesli okuma ve sessiz okuma etkinliklerine yer verilmiştir. Öncelikle okuma kuralları ve amacı öğrencilere hatırlatıldıktan sonra her bir öğrenciden metni sesli bir şekilde okuması istenmiştir. Araştırmacı bu şekilde öğrencilerin mekanik okuma becerisini izlemiştir. Tüm öğrenciler sesli okumayı gerçekleştirdikten sonra bir kez de sessiz okuma yapmaları ve okurken anlamlarını bilmedikleri kelimelerin altını çizmeleri istenmiştir. Okuma sırasında ve sonrasında öğrencilere metinle ilgili anlama soruları sorulmuş ve cevapları alınmıştır.

Söz varlığını geliştirme aşamasında gerçekleştirilen farklı etkinliklerden sonra konunun günlük hayatla ilişkisi kurulmuş ve kendini ifade etme aşamasına geçilmiştir. Konuşma etkinlikleri tüm öğrencilerin katılımlarıyla gerçekleştirilmiştir. Yazma etkinliği kapsamında araştırmacı öncelikle öğrencilere tanışma konusuyla ilgili bir metin örneği sunmuştur. Bir çocuğun kendini tanıttığı bu metni okuyan öğrencilerden tahtada yer alan sorulara yanıt vererek kısa bir metin oluşturmaları istenmiştir. İkinci bir yazma etkinliği olarak temel kişisel bilgileri içeren bir form doldurma işlemi gerçekleştirilmiştir. Yine öğrencilere araştırmacının kendi kişisel bilgilerine göre doldurduğu bir form örneği gösterilmiştir. Form hakkında öğrencilerle konuşulmuş, formda hangi bilgilerin istendiği, hangi bilgilerin nasıl doldurulacağı tartışılmıştır. Öğrenciler yazılarını yazarken araştırmacı yazıları kontrol etmiş, daha sonra öğrencilerden yazdıklarını okumalarını istemiştir. Yazılanlar önce içerik daha sonra biçimsel olarak kontrol edilmiştir. En sonunda yazılar sınıfla paylaşılarak sınıf panosuna asılmış; böylece kontrollü yazma etkinliği tamamlanmıştır. Öğrencilerin yazma etkinliklerini gerçekleştirdikleri sırada alınmış bir görüntü Görsel 4.1’de sunulmuştur.



Görsel 4.1. Yazma etkinlikleri sırasındaki sınıf ortamına ilişkin görsel

Söz varlığını kullanma etkinlikleri de gerçekleştirildikten sonra “Türkçeye Yolculuk” oyununa geçilmiştir. Eğitsel dijital oyunun oynanması sırasında ilk olarak öğrencilere oyunun nasıl oynanacağı ayrıntılı bir şekilde anlatılmış ve oyunun bir kısmı araştırmacı tarafından tahtada oynanarak gösterilmiştir. Oyunun nasıl oynanması gerektiğine dair açıklamalar sırasında öğrencilerin kavramlara aşina oldukları ve oyunu nasıl oynamaları gerektiğini çok kısa bir süre içinde anladıkları gözlemlenmiştir.

Araştırmacı bu kapsamdaki düşüncelerini araştırmacı günlüğüne şöyle yansıtmıştır (Araştırmacı Günlüğü, 19.03.2021):

...Daha sonra öğrenciler bilgisayarların başına geçtiler. Hepsi çok heyecanlıydı. Bu durum beni de heyecanlandırdı. Oyuna başladıktan sonra oyunu hangi tuşlarla oynayacakları, ne zaman hangi tuşa basacakları ile ilgili açıklamalarda bulundum. Zaten oyunu çabucak çözdüler. Bunu beklemiyordum. Daha önce topladığım verilere göre hiçbirinin bilgisayarı yoktu. Ama o kadar ilgili ve meraklılar ki çok daha uzun süreceğini düşündüğüm bu kısmı çok kısa bir süre içinde geçtik ve oyunu oynamaya başladılar. Bu hem o günkü dersimizin zamanını etkili kullanabilmek adına hem de oyunun verimli oynanması adına oldukça etkili oldu.

“Türkçeye Yolculuk” adlı oyunun oynanması sırasında araştırmacı her öğrencinin yanına giderek onların oyun oynama sürecini gözlemlemiştir. Bu esnada zorluk yaşayan öğrencilere ipucu ve dönütler vermiştir. Bu kapsamda bir öğrenci ile araştırmacı arasında gerçekleşen diyalog bir aşağıda verilmiştir:

Araştırmacı: Bak burada ne yazıyor? Oku.

Hüda: Hoşça kal.

Araştırmacı: Evet aferin. Hoşça kaaal (Bu sırada araştırmacı öğrenciye bakarak el sallıyor). Şimdi sen bana ne diyorsun?

Hüda: ...

Araştırmacı: Oku bunları (Bilgisayar ekranındaki kelime ve cümleleri gösteriyor).

Hüda: İyi akşamlar. O sekiz yaşında. Hoş bulduk. Güle güle. ... Güle güle öğretmenim.

Araştırmacı: Evet, aferin. O hoşça kal diyor, sen güle güle diyorsun. Bas bakalım.

Hüda: (Kelimenin üstüne tıklıyor ve gülüyor) Öğretmenim çok güzel (Gözlem Notu, 19.03.2021).

Eğitsel dijital oyunun tüm sınıfın zorlandığı bölümlerinde araştırmacı öğrencilerden kulaklıklarını çıkararak kendisini dinlemelerini istemiş ve ilgili konuyu tüm sınıfa tekrar anlatmıştır. Böylece oyun, öğrencilerin bireysel olarak oynadıkları bir oyundan öteye geçerek grupta öğrenme teknikleri kapsamında da kullanılmıştır. Bu kapsamda öğrenciler ile araştırmacı arasında gerçekleşen bir diyalog aşağıda verilmiştir:

Araştırmacı: Evet, herkes bana bakıyor.

İbrahim: Öğretmenim dur, oyun çok güzel.

Araştırmacı: (Kulaklık takıyor ve kulaklığı çıkararak) Herkes kulaklığı çıkarıyor ve bana bakıyor. İbrahim, Reza, Fatimah. Hadi.

Reza: Tamam.

Araştırmacı: (Oyunun ilgili bölümünü tahtada göstererek) Burada sayılar ile rakamları eşleştiriyoruz. Bakın bu hangi rakam?

Hasan: Biiiiiir.

Araştırmacı: Evet bir (Tahtaya rakamla bir yazıyor). Peki, bu rakam nasıl yazılıyor? Tahtaya yazıyorum (Öğrencilerden bazıları parmak kaldırıyor. Araştırmacı bir rakamının yanına yazıyla bir yazıyor. Aynı işlemi diğer rakamlar için de tekrarlıyor) (Gözlem Notu, 19.03.2021).

Öğrenciler “Türkçeye Yolculuk” adlı eğitsel oyunu oynarken alınmış bir görüntü Görsel 4.2’de sunulmuştur.



Görsel 4.2. “Türkçeye Yolculuk” eğitsel dijital oyunu sırasındaki sınıf ortamına ilişkin görsel

Ders sürecindeki okuma ve yazma etkinliklerine katılmayı reddeden, okunması istendiğinde ise çok zorlanan İmad isimli öğrencinin eğitsel dijital oyunun oynanması sırasındaki okuma etkinliklerini istekli bir şekilde yerine getirdiği ve okumak ve yazmak için çabaladığı gözlemlenmiştir. Araştırmacı bu konuyla ilgili ilgili araştırmacı günlüğüne şunları yansıtmıştır (Araştırmacı Günlüğü, 19.03.2021):

İmad, yine yavaş ilerledi. Ancak İmad ile ilgili şöyle bir gözlemim oldu. İmad normal derste okumak istemiyor ve okuyamıyorum öğretmenim diyerek kelime veya cümleleri okumuyor. Okumayı reddediyor. Yazma etkinliklerinde de durum aynıydı. Ancak bugün oyun oynarken onu gözlemlediğimde oyunda yazılanları okuduğunu ve okuduklarına uygun cevaplar verdiğini gördüm. Açıkçası bu durum beni çok sevindirdi. Demek ki oyuna olan ilgisi okumasını yazmasını etkiliyor ve isteyerek yaptığı için de okuyup yazabiliyor. Oyun içindeki yazma etkinliklerinde öğrenciler klavyelerden harfleri bulmakta zorlandılar. Ama İmad bile ısrarla harfleri arayarak buldu ve yazması gerekenleri yazdı.

Eğitsel dijital oyunun oynanması sırasındaki yazılı etkinliğe bir örnek Görsel 4.3’te verilmiştir.



Görsel 4.3. Mustafa'nın "Türkçeye Yolculuk (Eskişehir)" oyunundaki yazma etkinliğine ilişkin ekran görüntüsü

Tüm öğrencilerin birinci bölümü bitirmesinin ardından araştırmacı sınıf tahtasına yansıttığı projeksiyon aracılığıyla oyunun ilk bölümünü oynamıştır. Oyun sırasında öğrencilerle etkileşimli bir süreç işletilmiş, oyun araştırmacı tarafından öğrenci dönütlerine göre oynanmış, gerekli yerlerde açıklamalarda ve konu anlatımlarında bulunulmuştur. Birinci bölüm bittiğinde oyunda öğrencilere topaç hediyesi verilmektedir. Araştırmacı bilgisayarlar kapandıktan sonra sınıfa getirdiği topaçları öğrencilere dağıtmış, topaç öğrencilere tanıtılmış, bölüm içindeki türkü tekrar dinlenmiş ve değerlendirme çalışmalarından sonra derse son verilmiştir.

Araştırmacı, öğrenciler Türkçe okuma ve yazma bildiği için başlangıçta Türk alfabesiyle ilgili bir çalışma hazırlamamıştır. Ancak ders süresince hem kâğıt üzerindeki hem de eğitsel dijital oyundaki okuma ve yazma etkinliklerinde birtakım sorunlar olduğunu fark etmiştir. Araştırmacı bu konuyla ilgili araştırmacı günlüğüne şunları yansıtmıştır (Araştırmacı Günlüğü, 18.03.2021):

Bugün derste selamlaşma, tanışma, vedalaşma ifadelerini, sayıları öğrendik. Okuma ve yazma etkinliklerine geçtiğimizde öğrencilerin hem okuma hem de yazma konularındaki sıkıntılarını daha da net bir biçimde gördüm. Öğrenciler kelimeleri çok yavaş okuma, kelimedeki bazı harfleri atlayarak okuma, otomatik tamamlama (örneğin Mehmet kelimesini direkt merhaba olarak okuma) gibi yanlışlar yapıyorlar. Yazma etkinliklerinde de yazma düzenleri çok bozuk. Kelimeler ve satırlar arasında uygun boşluk bırakmama, noktalama işaretlerini kullanmama, bazı harfleri yazmama, cümleye küçük harfle başlama, özel isimlere

küçük harfle başlama, kelimenin herhangi bir yerinde birden büyük harf kullanma gibi sorunları var. Hatta çok ilginç bir şekilde tahtadan defterlerine geçirirken bile benzer hataları yapıyorlar. Biçimsel sorunların yanında, iyi örnekleri incelememize, metin okumamıza vs. rağmen yazılarında kendileri içerik üretemiyorlar. Bir de öğrencilerin çoğu harfleri karıştırıyor. Özellikle b ve d harfleri karıştırılıyor. Afganistanlı öğrencim Reza tüm sesli harflerde sıkıntı yaşıyor ve karıştırıyor. Bu konuyu geçerlik komitesinde gündeme getirmem gerekiyor.

Araştırmacı bu durumu geçerlik komitesi toplantısında dile getirmiştir. Komite üyeleri ile araştırmacı arasında geçen bir diyalog şu şekildedir (Geçerlik Komitesi Toplantısı-1, 22.03.2021):

Araştırmacı: Videoda da gördüğünüz gibi birtakım sorunlar yaşıyor öğrenciler. Hem okuma hem de yazma konusunda. Okumada bazı harfleri karıştırıyorlar. Yazmada da tahtadan aynen geçirirlerken bile defterlerine kelimelerdeki harfleri eksik bırakıyorlar, harf atlıyorlar, harfleri karıştırıyorlar.

Üye-1: Aslında bu bizim çocuklarda da var. Yani gelişim açısından hocalarım daha iyi bilirler ama bizim ikinci sınıfa giden çocuklar da böyleler.

Üye-2: A1 seviyesinde hocam onları aslında bir süre sonra o büyük harfler, noktalamalar geliyor. Öğrenci zaten duyduğunu yazmaya meyilli. O yüzden bazı kelimelerdeki harfler söylenirken duyulmadığı için atlanıyor. Aslında bir alfabe çalışması yapılabilir. Alfabe çalışmasından sonra yapılan hatalar biraz daha düzeltilir.

Üye-1: Mesela bu hatalar çok fazla varsa, yapılması gerekiyorsa yapabilirsin. Böyle bir etkinlik ekleyelim (Bu sırada Üye-3 “Evet” anlamında başını sallıyor).

Araştırmacı: Biz uygulama öncesinde öğrencilerin harfleri bildiğini ve okuyup yazabildiklerini tespit ettiğimiz için alfabe etkinliği tasarlamamıştık hocam.

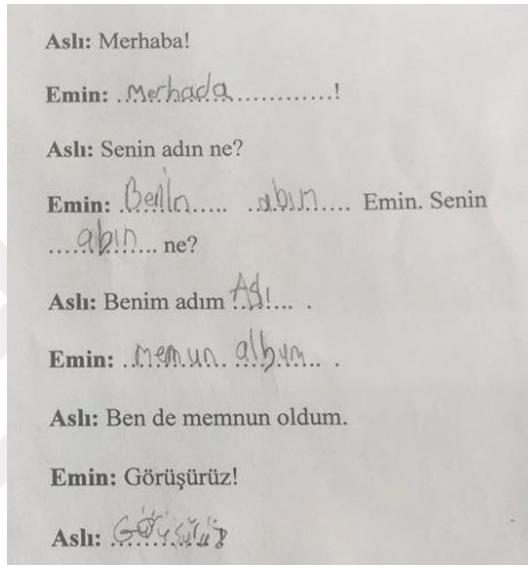
Üye-2: Öğrenciler harfleri biliyor olabilirler ama Türkçeye ait ses uyumlarını vs. bilmiyorlar. O yüzden ilk haftalara alfabe çalışması koymalıyız bence. Kendi dilindeki sesletimleriyle bizim dilimizdeki sesletimler farklı çünkü. Bence eklemekte fayda var, ekleyelim.

Araştırmacı: Tamam hocam, ekleyelim.

Komitede bir sonraki temaya geçmeden önce bir alfabe etkinliğinin gerçekleştirilmesi gerektiği kararı çıkmıştır. Bu, bir sonraki eylem planlarından birini oluşturmuştur. Komite üyeleriyle ders sonundaki ölçme ve değerlendirme sonuçları incelenmiş ve ikinci eylem döngüsüne geçilebileceği kararı alınmıştır. Bununla birlikte komite üyeleri araştırmacıya diyalog türündeki metinleri dinleme etkinlikleri için ses kaydına dönüştürmesini ve bu metinleri okuma etkinlikleri sırasında öğrencilere karşılıklı olarak okutmasını önermişlerdir. Bununla birlikte komite üyeleri araştırmacıya derste yaşanan sorunları göz önünde bulundurarak da bazı önerilerde bulunmuşlardır. Bu sorun ve öneriler “Eğitsel dijital oyun desteğiyle yürütülen öğretim etkinlikleri sürecinde

karşılaşılan sorunlar” ve “Eğitsel dijital oyun desteğiyle yürütülen öğretim etkinlikleri sürecinde karşılaşılan sorunlara yönelik çözümler” başlığı altında ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Araştırmacı sonraki eylem planlarında bu önerileri dikkate almıştır.

Yukarıda da bahsedildiği gibi, birinci eylem planının sonunda mevcut durum analizinde ulaşılan bulgulardan farklı olarak öğrencilerin Türk alfabesiyle ilgili sorunlarının olduğu gözlemlenmiştir. Bu konuda İbrahim’in çalışma kâğıdından bir örneğe Görsel 4.4’te yer verilmiştir.



Görsel 4.4. Alfabedeki harflerin karıştırılması sorunu örneği

Görsel 4.4’te görüldüğü üzere İbrahim, küçük b harfini küçük d harfiyle karıştırmaktadır. Diğer öğrencilerle ilgili araştırmacı, günlüğüne şunları yansıtmıştır (Araştırmacı Günlüğü, 19.03.2021):

Bugünkü derste Mustafa, İbrahim ve Fatimah’ın b ve d harflerini karıştırdığını gözlemledim. Ayrıca gözlemime göre Mustafa s harfini de ters yazıyor. Hüda’nın b ve p harfleri ile m ve n harflerini; Reza’nın ise o-ö-u-ü-i harflerini karıştırdığını gördüm. Aynı sorun Hamid’de de var. Muhammed ş, s gibi harfleri ters yazıyor ve e yazması gereken her yere i harfini yazıyor. İmad ise o, ü, u, ö harflerini karıştırıyor.

Alfabe sorunuyla birlikte mevcut durum analizinde elde edilen bulgularla paralel olarak öğrencilerin sesli okuma sırasında harf/hece atlama, harf/hece ekleme, tekrarlama, duraklama, yanlış okuma, telaffuz hataları yaptıkları ve yavaş okudukları gözlemlenmiştir. Ancak bu eylem planından sonra hem ders gözleminden hem de çalışma kâğıdı ve dil becerilerini değerlendirme gözlem formundan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin eylem planında yer alan okuma kazanımlarına ulaştıkları başka bir deyişle

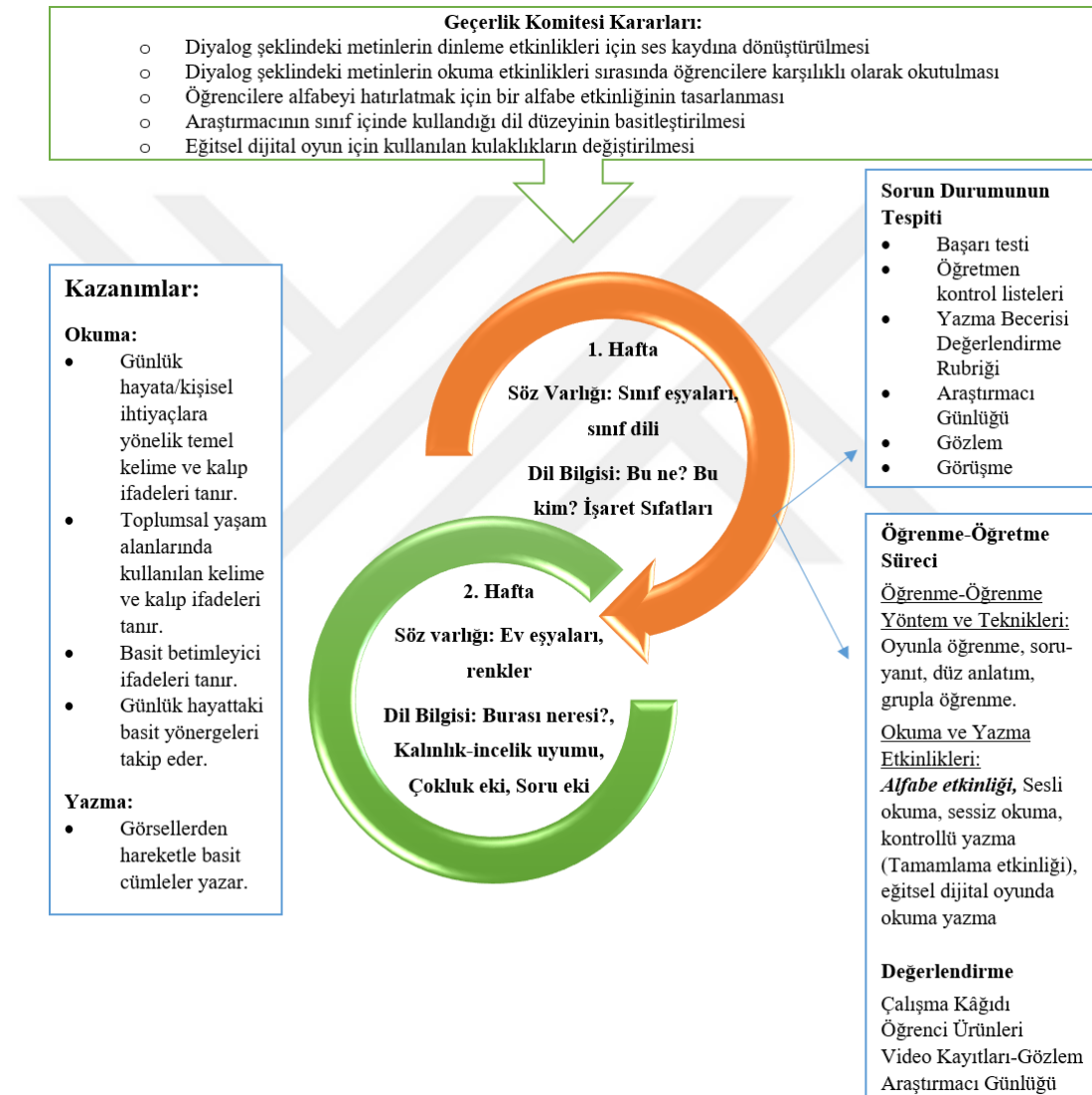
selamlaşma, tanışma ve vedalaşmayla ilgili kelime ve kalıp ifadeleri, sayıları ve temel soru ifadelerini tanıdıkları görülmüştür. Öğrencilerin birinci eylem planında yer alan konulardaki okuduğunu anlama becerilerinin geliştiği gözlemlenmiştir. Öğrenciler yazılarında da birinci eylem planıyla hedeflenen kazanımlara ulaşmış, yeni öğrendikleri kelime ve kalıp ifadeleri, dinledikleri kelime ve basit cümleleri yazabilmişlerdir. Ayrıca yazılarında yeni öğrendikleri kelimeleri/kalıp ifadeleri, sayıları ve sayıların okunuşlarını, temel soru ifadelerini kullanmaya başlamışlardır. Ayrıca temel kişisel bilgiler içeren formları doldurmuşlardır. Bununla birlikte; yazılarındaki içerik sorunlarını bu kazanımlar bağlamında çözen öğrencilerin yazılarındaki biçimsel sorunlarının devam ettiği, dil ve anlatım konusunda zorlandıkları, yazım ve noktalama konusunda sık hata yaptıkları gözlemlenmiştir. Mevcut durum analizinde belirlenen motivasyon eksikliğinin ise dersin başlarında varlığını sürdürdüğü; ancak eğitsel dijital oyunla birlikte öğrencilerin motivasyonlarının yükseldiği görülmüştür. Araştırmacının bu konuda günlüğüne yansıttıkları aşağıdaki gibidir (Araştırmacı Günlüğü, 19.03.2021):

Bugün uygulamaya koyduğum eylem planındaki tüm kazanımlara ulaştığımızı hem ders sürecinde hem de öğrencilerin çalışma kâğıtlarını ve ürünlerini incelerken gördüm. Öğrenciler okuma ve yazmada hedeflediğim kazanımlara ulaşmışlar. Okuma konusunda kelimeleri tanıdılar; ancak okurken sık hata yapıyorlar ve çok yavaş okuyorlar. Okuduğunu anlama konusunda bugünkü konularımızda geçen kelimeleri ve bu kelimelerle oluşturulmuş cümleleri anlayabiliyorlar. Yazılarında da bugün öğrendiğimiz kelimeleri kullanıyorlar; ancak yazılarında hala biçimsel olarak hatalar var. Ayrıca yazılarında bazen gereksiz sözcük tekrarı buluyorlar ve dil bilgisi kurallarına uymuyorlar. Yani dil ve anlatım boyutunda sıkıntı var. Noktalama işaretlerini de kullanmıyorlar. Dersin en başında motivasyonları düşüktü, sesli okuma yaptırmak için çok uğraştım. Aynı şekilde yazı yazdırmak için de. Ama oyunu açınca hepsi okuma ve yazma konusunda isteklendiler. Beni hiç zorlamadan görevlerini yerine getirdiler.

Sonuç olarak bu eylem planının sonunda öğrencilerin Türk alfabesiyle ilgili sıkıntılarının olduğu, eylem planıyla hedeflenen okuma ve yazma kazanımlarına ulaştıkları; ancak hatalı ve yavaş okuma sorunlarının devam ettiği, yazmada ise biçim, dil ve anlatım ve yazım ve noktalama konusunda sıkıntı yaşadıkları bulgularına ulaşılmıştır. Eğitsel dijital oyunla birlikte okuma ve yazmaya yönelik motivasyonlarının arttığı da bulgular arasındadır.

4.2.2. Eylem planı 2: Sınıfım ve evim-En değerlilerim!

Araştırmada ilk eylem planının uygulanmasından ve geçerlik komitesi tarafından değerlendirilmesinden sonra geçerlik komitesi kararlarına göre ikinci eylem planı yeniden düzenlenmiş ve “Sınıfım ve evim-En değerlilerim!” temasında uygulanmıştır. İkinci eylem planı iki ders planından oluşmuş ve toplamda iki hafta 12 ders saatinde uygulanmıştır. İkinci eylem planına ilişkin ayrıntılar Şekil 4.5’te verilmiştir.



Şekil 4.5. Eylem planı 2: Sınıfım ve evim-En değerlilerim!

“Sınıfım ve evim-En değerlilerim!” temasının etkinlikleri hazırlık, anlama (dinleme, okuma, söz varlığını geliştirme), günlük hayatla ilişkilendirme, kendini ifade etme (konuşma, yazma, söz varlığını kullanma) ve ölçme ve değerlendirme aşamalarında gerçekleştirilmiştir. Katılımcı öğrenciler toplam 12 ders saati boyunca temaya ilişkin

dinleme, okuma, konuşma, yazma etkinlikleri gerçekleştirmiş; “Türkçeye Yolculuk” adlı oyunun ilgili temaya yönelik olarak hazırlanan ve Çanakkale ilinde geçen ikinci bölümünü oynamışlardır.

İkinci eylem planının ilk haftasında öncelikle alfabe etkinliği gerçekleştirilmiş ve katılımcı öğrencilerle Türk alfabesindeki ses ve harflere ilişkin okuma ve yazma çalışmaları yapılmıştır. Araştırmacı, alfabe etkinliği ile ilgili olarak araştırmacı günlüğüne şunları yansıtmıştır (Araştırmacı Günlüğü, 25.03.2021):

Bugün ilk etkinlik olarak geçen hafta geçerlik komitesi tarafından önerilen alfabe etkinliğini yaptık. Bu etkinlikte sırasıyla harflerin tarafımdan tahtaya yazılması ve seslendirilmesi, seslendirdiğim harfin bir öğrenci tarafından tahtadan silinmesi, ünlü harflerin öğrencilere tanıtılması, tahtaya yapıştırılan resimli kelime kartlarındaki eksik ünlülerin öğrenciler tarafından tamamlanması, öğrencilerin adlarındaki harfleri sırayla söyleyerek tahtaya yazmaları, benim önce bir ses çıkarmam sonra da kelime söylemem ve tahtadaki öğrencinin bunları tahtaya yazması gibi çalışmalar yaptık. Sonrasında ben içinde ğ olan kelimeler söyledim ve öğrenciler tekrar ettiler. Tahtaya dörtlü gruplar halinde bulunan harfler yazdım, bunlardan birini seslendirdim, tahtadaki öğrenci o sesi işaretledi ve aynen yazdı. Daha sonra tahtaya aynı harfle başlayan ve biten üç harften oluşan iki kelime yazdım; ancak ortasındaki sesli harfi yazmadım. Tahtadaki öğrenci gelerek kendisine söylenen iki kelimeyi ortadaki harfi yazarak tamamladı. Son olarak onlara dağıttığım etkinlik kâğıdını doldurdular. Etkinliğin gerçekleştirilmesi sırasında hem öğrenciler hem de ben oldukça keyif aldık.

Alfabe etkinliği kapsamında öğrenciler ile araştırmacı arasında gerçekleşen bir diyalog aşağıda verilmiştir:

Araştırmacı: Mustafa sen gel tahtaya. Evet, şimdi söyleyeceğim harfi bul ve tahtadan sil. D. D. D. (Mustafa, D harfini bulmakta zorlanıyor.).

Mustafa: Bu? (B harfini gösteriyor).

Araştırmacı: Hayır, o B. B. Baba. Balon. Balık. Sen D harfini bul. Defter. Dağ. Dede (Bir süre tahtaya baktıktan sonra D harfini buluyor ve siliyor).

Mustafa: Bu?

Araştırmacı: Evet, o. Aferin Mustafa. Hamid, sen gel. I. I. I. (Hamid sesin karşılık geldiği harfi tahtada bulamıyor). I. I. Irak. Iraklıyım.

Hamid: Bu (Harfi buluyor ve siliyor).

Araştırmacı: Aferin Hamid. Fatimah, gel. T. T. T.

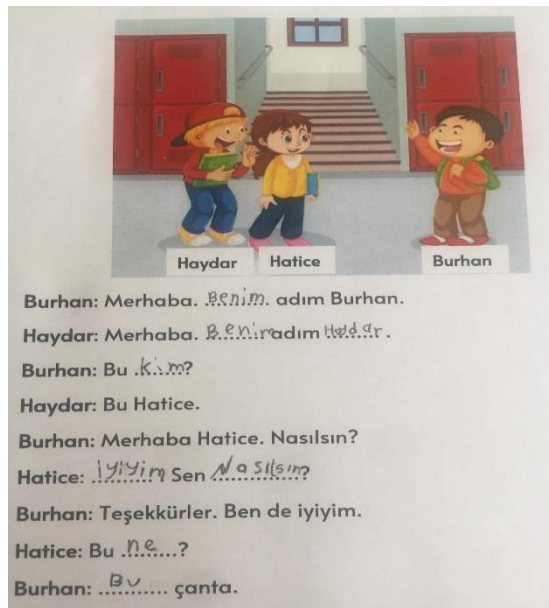
Fatimah: Bu.

Araştırmacı: Harika. Reza, sen gel. Ö. Ö. (Reza önce o, sonra da u harfini gösteriyor. Araştırmacı maskesini indirip ö sesini nasıl çıkardığını gösteriyor).

Reza: Bu (Ö harfini tahtadan buluyor ve siliyor) (Gözlem Notu, 25.03.2021).

Alfabe etkinliğinden sonra hazırlık etkinlikleri gerçekleştirilmiş ve daha sonra anlama etkinliklerine geçilmiştir. Dinleme etkinliklerinden sonra gerçekleştirilen okuma etkinlikleri kapsamında sesli okuma ve sessiz okuma etkinlikleri yapılmıştır. Okuma kuralları ve amacı öğrencilere hatırlatıldıktan sonra her bir öğrenciden metni önce sesli daha sonra ise sessiz bir şekilde okumaları ve okurken anlamlarını bilmedikleri kelimelerin altını çizmeleri istenmiştir. Okuma sırasında ve sonrasında öğrencilere metinle ilgili anlama soruları sorulmuş ve cevapları alınmıştır.

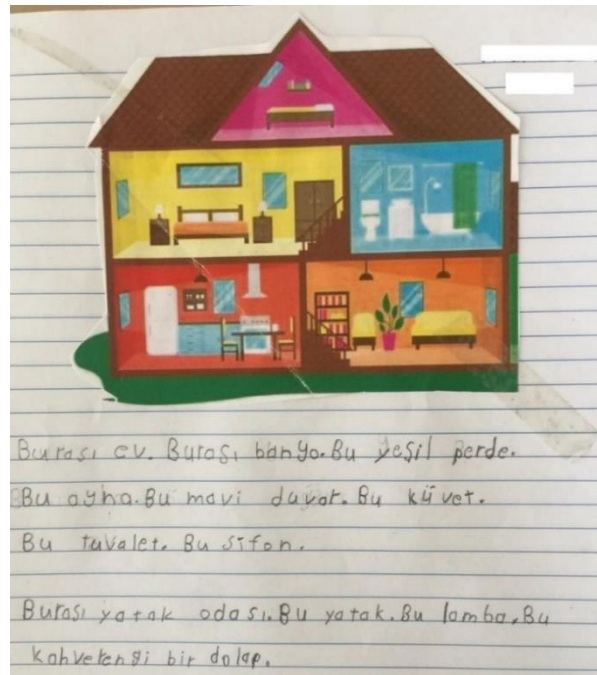
Söz varlığını geliştirme aşamasında gerçekleştirilen farklı etkinliklerden sonra konunun günlük hayatla ilişkisi kurulmuş ve kendini ifade etme aşamasına geçilmiştir. Konuşma etkinlikleri tüm öğrencilerin katılımlarıyla gerçekleştirilmiştir. Yazma etkinliği kapsamında araştırmacı öncelikle öğrencilerin okuma aşamasındaki metni tekrar incelemelerini istemiş ve diyalog türünde bir metin örneği sunmuştur. Metin hakkında tüm sınıfça konuşulduktan ve öğrenilen ifadelere vurgu yapıldıktan sonra araştırmacı, diyalog türündeki bu metni okuyan öğrencilerden kendilerine verilen diyalog türündeki metinde boş bırakılan yerleri doldurmalarını istemiştir. Öğrenciler yazılarını yazarken araştırmacı yazıları kontrol etmiş, daha sonra öğrencilerden yazdıklarını okumalarını istemiştir. Yazılanlar önce içerik daha sonra biçimsel olarak kontrol edilmiştir. En sonunda yazılar sınıfla paylaşılarak sınıf panosuna asılmış; böylece kontrollü yazma etkinliği tamamlanmıştır. Etkinliğe ilişkin İnas'ın yazı çalışması Görsel 4.5'te sunulmuştur.



Görsel 4.5. İnas'ın yazı çalışması (Eylem planı 2)

Söz varlığını geliştirme etkinlikleri de tamamlandıktan sonra o haftaki konular ile ilgili ölçme ve değerlendirme çalışması gerçekleştirilmiştir.

İkinci eylem planının ikinci haftasına hazırlık etkinlikleriyle başlanmış, sonra anlama etkinliklerine geçilmiştir. Dinleme etkinliklerinden sonra okuma etkinlikleri kapsamında sesli okuma ve sessiz okuma etkinliklerine yer verilmiştir. Sesli ve sessiz okuma etkinlikleri okuma becerisi öğretimi sürecine uygun bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Okuma sırasında ve sonrasında öğrencilere metinle ilgili anlama soruları sorulmuş ve cevapları alınmıştır. Söz varlığını geliştirme aşamasından sonra konunun günlük hayatla ilişkisi kurulmuş ve kendini ifade etme aşamasına geçilmiştir. Konuşma etkinlikleri tüm öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirildikten sonra yazma etkinliği kapsamında araştırmacı, öğrencilerden okuma etkinliği sırasında kullandıkları metni bir kez daha okumalarını istemiş ve böylece öğrencilere ev eşyaları ve renklerle ilgili bir metin örneği sunmuştur. Temadaki söz varlığı ve dil bilgisi unsurlarıyla yazılmış bu metni okuyan ve sınıfça tartışan öğrencilerden kendilerine verilen resmi inceleyerek kısa bir metin oluşturmaları istenmiştir. Öğrenciler yazılarını yazarken araştırmacı yazıları kontrol etmiş, daha sonra öğrencilerden yazdıklarını okumalarını istemiştir. Yazılanlar önce içerik daha sonra biçimsel olarak kontrol edilmiştir. En sonunda yazılar sınıfla paylaşılarak sınıf panosuna asılmış; böylece kontrollü yazma etkinliği tamamlanmıştır. Etkinliğe ilişkin Reza'nın yazı çalışması Görsel 4.6'da sunulmuştur.



Görsel 4.6. Reza'nın yazı çalışması (Eylem planı 2)

Söz varlığını kullanma etkinlikleri de gerçekleştirildikten sonra “Türkçeye Yolculuk” oyununa geçilmiştir. Bu kısımda öğrenciler eğitsel dijital oyun içinde Truva atı, sınıf ve ev mekânlarında okuma ve yazma çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir. Önce sınıfta sınıf eşyalarıyla ilgili okuma ve yazma çalışmaları, daha sonra evde ev eşyalarıyla ilgili okuma ve yazma çalışmaları yapmışlardır. Oyun içinde sınıf eşyalarını okuyarak bulma ve isimlerini yazma, ev eşyalarını okuyarak bulma ve isimlerini yazma gibi okuma yazma çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda öğrenciler ile araştırmacı arasında gerçekleşen diyalog aşağıda verilmiştir:

Muhammed: (Oyun menüsünü inceliyor.) Türkiye çokook güzel öğretmen. Burası neresi (Fare imlecini İstanbul şehrinin üstüne getiriyor)?

Araştırmacı: Orası İstanbul.

Muhammed: Çok güzel.

Araştırmacı: (Her bir bilgisayardan oyunun ikinci bölümünü açıyor). Evet oyuna başlıyoruz.

Mustafa: Çok güzel yaa. Ne yazıyor? Kırmızı kapıyı bul. Kırmızı kapı. Yeşil. Bu şey. Mavi. Kırmızı. Hah. Bu mu? Oley. Çok iyi yaa.

Araştırmacı: (Öğrencilerin arasında dolaşarak ne yaptıklarını izliyor. İbrahim’in yanına yaklaşıyor.) İbrahim burası neresi?

İbrahim: Sınıf.

Araştırmacı: Evet, aferin. Burası sınıf. Burada ne yazıyor?

İbrahim: (Önce dinliyor, sonra yavaş bir şekilde) Yarın dersler başlıyor. Bu sınıftaki öğrenciler için sınıfı temizle. Nesneleri bul. (Son cümlemin üstüne tıklıyor).

Araştırmacı: Çok güzel. Burada ne yazıyor?

İbrahim: Kalemtraş.

Araştırmacı: Evet, bak gösteriyor. Bu ne?

İbrahim: Kalemtraş. (Kalemtraşın üzerine tıklıyor ve gülümsüyor).

Araştırmacı: Aferin, şimdi?

İbrahim: Silgi.

Araştırmacı: Evet.

İbrahim: Bu (Silginin üzerine tıklıyor). Çok güzel öğretmenim.

Araştırmacı: Aferin. Devam et (Gözlem Notu: 02.04.2021).

Eğitsel dijital oyunun oynanması sırasındaki sınıf eşyaları etkinliğine örnekler Görsel 4.7 ve Görsel 4.8’de verilmiştir.



Görsel 4.7. İbrahim'in "Türkçeye Yolculuk (Çanakkale)" oyunundaki okuma etkinliğine ilişkin ekran görüntüsü-1



Görsel 4.8. İbrahim'in "Türkçeye Yolculuk (Çanakkale)" oyunundaki okuma etkinliğine ilişkin ekran görüntüsü-2

Bu aşamada öğrenciler ile araştırmacı arasında gerçekleşen bir diyalog aşağıda verilmiştir:

Araştırmacı: (İnas'ın "Bilgisayar" yazması gereken yere "bigisayar" yazdığını fark ediyor).

İnas, bu ne?

İnas: Bilgisayar öğretmenim.

Araştırmacı: Evet, o bir bilgisayar. (Sesleri vurgulayarak) b-i-l-l-l-l-g-i-s-a-y-a-r. Tekrar dene.

İnas: B-i-l-g-i-s-a-y-a-r. Hıh (Doğru yazıyor ve puanı alıyor).

Fatimah: Öğretmenim ama off... (Araştırmacıya bakarak ekranı gösteriyor).

Araştırmacı: Ama bilgisayar yazmışsın. Bu ne (bilgisayarı göstererek)?

Fatimah: Bilgisayar.

Araştırmacı: Bilgisayar.

Fatimah: Bilgisayar.

Araştırmacı: Bilgisaaaayar (a sesini vurgulayarak).

Fatimah: Bilgisaaaayar.

Araştırmacı: Evet, bilgisayar. Yaz (Fatimah yavaş bir şekilde yazıyor, a harfine geldiğinde duraklıyor). a. Bilgisaaaayar (a sesini vurguluyor). a.

Fatimah: Bu (a harfine basıyor ve kelimeyi yazmayı tamamlıyor).

Araştırmacı: (Araştırmacı öğrencilerin birçoğunun “Sandalye” yerine “Sandalya”, “Kitap” yerine “Kitab” yazdıklarını fark ediyor). Herkes kulaklığını çıkarıyor ve bana bakıyor. Bu ne?

Hasan: Sandalye.

Araştırmacı: Evet, bu bir sandalye (Tahtaya sandalye yazıyor). Peki, bu ne?

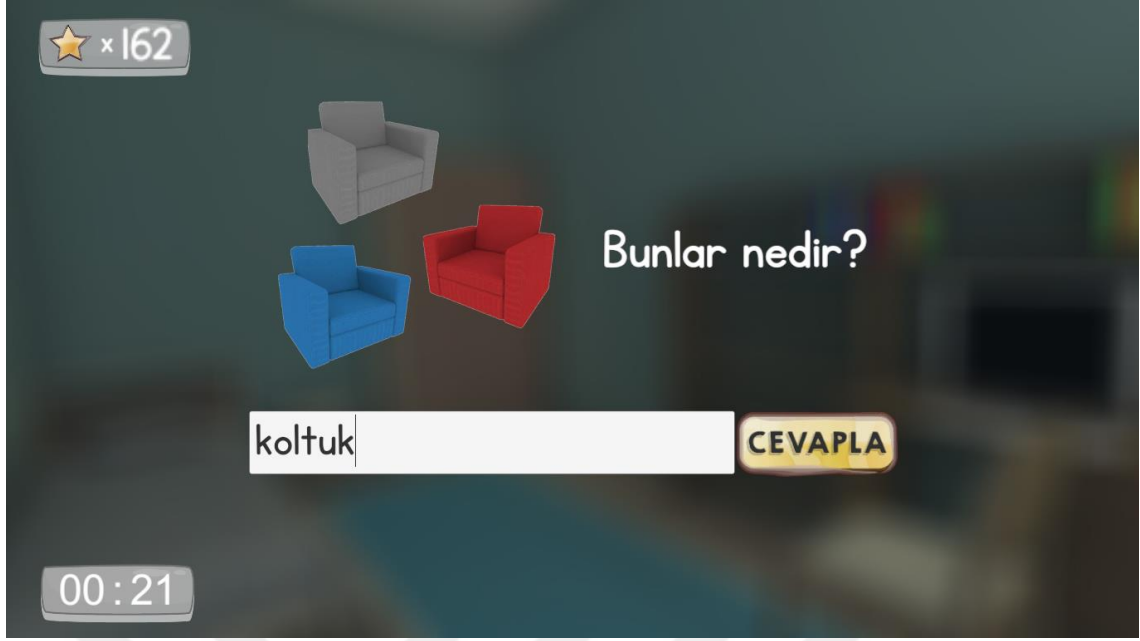
Mustafa: Kitap.

Araştırmacı: Evet, bu bir kitap. Turuncu bir kitap (Tahtaya kitap yazıyor. Öğrencilerin arasında dolaşarak hatalarını düzelttiklerini görüyor) (Gözlem Notu, 02.04.2021).

Eğitsel dijital oyunun oynanması sırasındaki sınıf ve ev eşyaları etkinliğine örnekler Görsel 4.9 ve Görsel 4.10’da verilmiştir.



Görsel 4.9. İnas'ın "Türkçeye Yolculuk (Çanakkale)" oyunundaki yazma etkinliğine ilişkin ekran görüntüsü



Görsel 4.10. Hüda'nın "Türkçeye Yolculuk (Çanakkale)" oyunundaki yazma etkinliğine ilişkin ekran görüntüsü

Araştırmacı, derste yapılan okuma ve yazma çalışmaları ile ilgili olarak araştırmacı günlüğüne şunları yansıtmıştır (Araştırmacı Günlüğü, 02.04.2021):

Bu haftaki eylem planında söz varlığı olarak sınıf eşyaları, sınıf dili, ev eşyaları ve renkler; dil bilgisi olarak ise; bu ne ve bu kim soru ifadelerini, işaret sıfatlarını, burası neresi soru ifadesini, kalınlık-incelik uyumunu, çokluk ve soru eklerini tamamladık. Verimli bir süreç geçirdiğimizi düşünüyorum. Oyunu oynamadığımız her gün oyunu ne zaman oynayacaklarını soruyorlar. Oyunun bu haftaki bölümünün Çanakkale'de geçeceğini geçen haftadan duymuşlardı. Ellerini uçak şeklinde yapıp "Çanakkaleeee" diye şakalaşıyorlar birbirleriyle. Oyunu heyecanla ve merakla bekliyorlar. Öğrenciler bugünkü okuma ve yazma etkinliğinde güzel işler çıkardılar. Sesli okuma veya yazı yazma sırasında çok hata yapsalar da bu hataları zamanla azaltacaklarından eminim. Tam da bu haftanın kazanımı olan "Görselden hareketle basit cümleler yazar." kazanımına uygun ürünler ortaya koydular. Böylece kelime aşamasından cümle aşamasına geçmiş olduk. Bu durum beni mutlu etti gerçekten. Öğrencilerle oyuna başlamadan önce biraz konuştuk ve geçen hafta hangi şehirde oyunu oynadığımızı onlara sordum. Neredeyse tüm mekânları tek tek saydılar. Eskişehir, Sazova, Porsuk Çayı... Ayrıca Sazova Parkını biliyor musunuz diye sorduğumda oyunda gittik diye cevap verdiler. Bu durum da hoşuma gitti açıkçası. Öğrencilerin oyun oynarken kaydedilen ekran videolarının tümünü inceledim. Acaba öğrenciler oyunu oynarken rastgele butonlara basıyor olabilirler mi diye bir çekincem vardı. Hepsinin ekran kayıtlarını izledim. Hepsi önce okuyup sonra butonlara tıklıyorlar. Bu konuda da daha rahatım artık.

Tüm öğrencilerin ikinci bölümü bitirmesinin ardından araştırmacı sınıf tahtasına yansıttığı projeksiyon aracılığıyla oyunun ikinci bölümünü oynamıştır. Oyun sırasında

öğrencilerle etkileşimli bir süreç işletilmiş, oyun araştırmacı tarafından öğrenci dönütlerine göre oynanmış, gerekli yerlerde açıklamalarda ve konu anlatımlarında bulunulmuştur. İkinci bölüm bittiğinde oyunda öğrencilere Türk kahvesi hediyesi verilmektedir. Araştırmacı bilgisayarlar kapandıktan sonra öğrencilerle Türk kahvesi ile ilgili konuşmuş, öğrencilere çeşitli resimler göstermiş ve videolar izletmiştir. Bölüm içindeki türkü tekrar dinlenmiştir. Değerlendirme çalışmalarından sonra derse son verilmiştir.

İkinci eylem planı sürecinin iki hafta sürmesi ve araştırmacının ilk haftanın sonunda komite üyelerinin görüşlerine gereksinim duyması nedeniyle bu süreçte geçerlik komitesi iki kez toplanmıştır. Geçerlik komitesi-2’de komite üyeleri araştırmacıya dil bilgisi etkinliklerini gerçekleştirirken farklı bir yöntem kullanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu konuda komite üyeleri ile araştırmacı arasında geçen bir diyalog şu şekildedir (Geçerlik Komitesi Toplantısı-2, 29.03.2021):

Üye-2: Burada dil bilgisi açıklamasında mesela ne zaman bu kim soruyoruz ne zaman bu ne soruyoruz gibi şeyler soruyorsun ya. Aslında orada dil bilgisi açıklaması yapmasını istiyoruz. A1 seviyesinde buna gerek yok. Yabancılar Türkçe öğretirken dil bilgisi açıklamasını biraz daha sezdirerek veriyoruz. Orada o bilgiyi sezdirmek yeterli aslında. O bilgiyi sezdirmek de şu şekildedir. Kendimiz örnekler veriyoruz insan veya eşya şeklinde. Sonra da mesela onlara siz söyleyin veya siz sorun diyoruz. Biri bir şey gösterir mesela kimi ya da neyi gösterecek. Diğerleri de ona göre cevaplar verecek. Bunlardan çıkarımsal olarak anlayıp anlamadığını görebilirsin. Ama öğrenciye dil bilgisi açıklamasını sormak öğrencinin seviyesi yeterli değilse sıkıntılı olabilir.

Üye-3: Evet, ben de öyle düşünüyorum.

Üye-2: Dil bilgisi konularını biraz sezdirerek vermeliyiz diye düşünüyorum.

Araştırmacı: Peki en sonunda ben kendim o dil bilgisi açıklamasını yapmamalı mıyım hocam? Nesne veya hayvan soruyorsam bu ne, insan soruyorsam bu kim diye soruyorum şeklinde bir açıklama yapmamalı mıyım?

Üye-2: Basitleştirerek söyleyebilirsin. Mesela “insan, soru bu kim”. “Hayvan, eşya soru bu ne” şeklinde basit bir açıklama yapabilirsin. Çok detaylı, üst seviyede bir açıklama yapmamak gerekiyor A1 seviyesinde.

Araştırmacı: Tamam hocam, bundan sonraki planlarımda buna dikkat edeceğim.

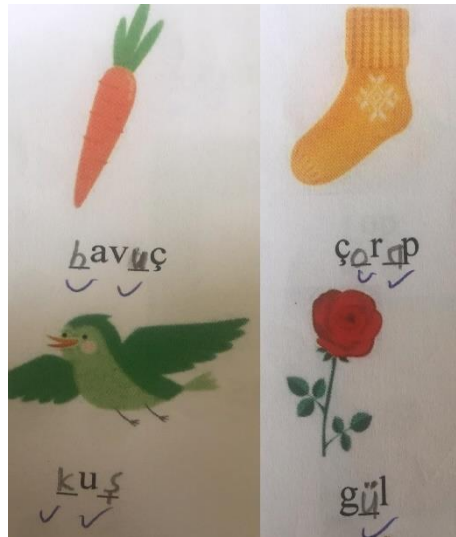
Geçerlik komitesi-3’te (05.04.2021) ders sonundaki ölçme ve değerlendirme sonuçları incelenmiş ve üçüncü eylem döngüsüne geçilebileceği kararı alınmıştır. Bununla birlikte komite üyeleri araştırmacıya derste yaşanan sorunları göz önünde bulundurarak bazı önerilerde bulunmuşlardır. Bunlardan biri, sınıftaki diğer akranlarından geri kalan İmad ve Muhammed isimli öğrenciler için ek dersler

yapılmasıdır. Bu gibi sorun ve öneriler “Eğitsel dijital oyun desteğiyle yürütülen öğretim etkinlikleri sürecinde karşılaşılan sorunlar” ve “Eğitsel dijital oyun desteğiyle yürütülen öğretim etkinlikleri sürecinde karşılaşılan sorunlara yönelik çözümler” başlığı altında ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Araştırmacı sonraki eylem planlarında bu önerileri dikkate almıştır. Araştırmanın bu aşamasında pandemi nedeniyle okullarda yüz yüze eğitime ara verilmiş, bu nedenle uygulamaya da ara verilmiştir.

İkinci eylem planının sonunda ders gözlemlerinden, çalışma kâğıtlarından, öğrenci ürünlerinden ve alfabe çalışma kâğıdından elde edilen verilerden hareketle öğrencilerin alfabe ile ilgili sorunlarının çözüldüğü bulgusuna ulaşılmıştır. Bu konuda İbrahim’in alfabe çalışma kâğıdından örneklere Görsel 4.11’de, Reza’nın alfabe çalışma kâğıdından örneklere Görsel 4.12’de yer verilmiştir.



Görsel 4.11. Alfabe sorununun çözümüne ilişkin örnek-1

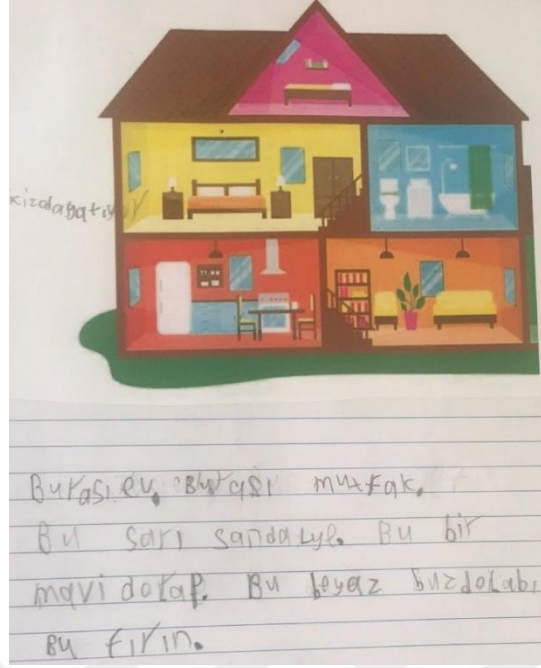


Görsel 4.12. Alfabe sorununun çözümüne ilişkin örnek-2

İkinci eylem planından sonra hem ders gözleminden hem de çalışma kâğıdı ve dil becerilerini değerlendirme gözlem formundan elde edilen bulgulara göre İmad ve Muhammed dışındaki öğrencilerin eylem planlarında yer alan okuma kazanımlarına ulaştıkları başka bir deyişle günlük hayata/kişisel ihtiyaçlara yönelik temel kelime ve kalıp ifadeleri, toplumsal yaşam alanlarında kullanılan kelime ve kalıp ifadeleri, basit betimleyici ifadeleri tanıdıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin eylem planının kazanımlarına yönelik olarak günlük hayattaki basit yönergeleri takip edebildikleri, görsellerden hareketle basit cümleler yazabildikleri gözlemlenmiştir. İmad ve Muhammed adlı öğrenciler ise hem çalışma kâğıtlarından hem de dil becerilerini değerlendirme gözlem formundan düşük puan almışlar ve kazanımlara tam anlamıyla ulaşamamışlardır. Bu iki öğrenci dışındaki öğrencilerin eylem planında öğrenilen konulara yönelik okuduğunu anlama becerilerinin arttığı; ancak hala yavaş ve hatalı okudukları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu konuda araştırmacının günlüğüne yazdıkları şu şekildedir (Araştırmacı Günlüğü, 02.04.2021):

İmad ve Muhammed dışında öğrencilerin çalışma kâğıtları ve dil becerilerini değerlendirme gözlem formu puanları gayet iyi. Bu eylem planındaki kazanımlara da ulaştılar. Kelimeleri ve anlamları öğrendikleri için konuyla ilgili okuduğunu anlama sorularına cevap verebiliyorlar. Kazanımlarla ilgili konularda anlama becerileri gelişim gösteriyor. Ancak hala yavaş okuyorlar ve sesli okuma hatası yapıyorlar. Hamid koltuk kelimesini sürekli kotluk diye okudu mesela bugün. Ben düzeltiyorum ama bu sefer de başka bir kelimeyi yanlış okuyor. Hüda sürekli hece atlıyor, Hasan kelimeleri tekrarlıyor, İnas fazla duraklıyor okurken. Diğer öğrenciler de bu şekilde birçok sesli okuma hatası yapmaya devam ediyor. Oyun içindeki metinlerde çok istekli okusalar bile hızları ve hataları değişmiyor.

Yazılarındaki içerik sorunlarını da kazanımlar bağlamında çözen öğrencilerin yazılarındaki biçimsel sorunlarının devam ettiği, dil ve anlatım konusunda zorlandıkları görülmüş; ancak yazım ve noktalama konusunda iyileşme gösterdikleri, nokta işaretini kullanmaya başladıkları gözlemlenmiştir. Bu konuda Hasan'ın yazısına bir örnek Görsel 4.13'te, Hamid'in çalışma kâğıdından bir örnek ise Görsel 4.14'te verilmiştir.



Görsel 4.13. Hasan'ın yazı çalışması (Eylem planı 2)



Görsel 4.14. Hamid'in yazı çalışması (Eylem planı 2)

Eğitsel dijital oyunun öğrencilerin Türkçe okuma ve yazmaya yönelik motivasyonlarını arttırmaya devam ettiği de ulaşılan bulgular arasındadır. Bu konuda araştırmacı, günlüğüne aşağıdakileri yansıtmıştır (02.04.2021):

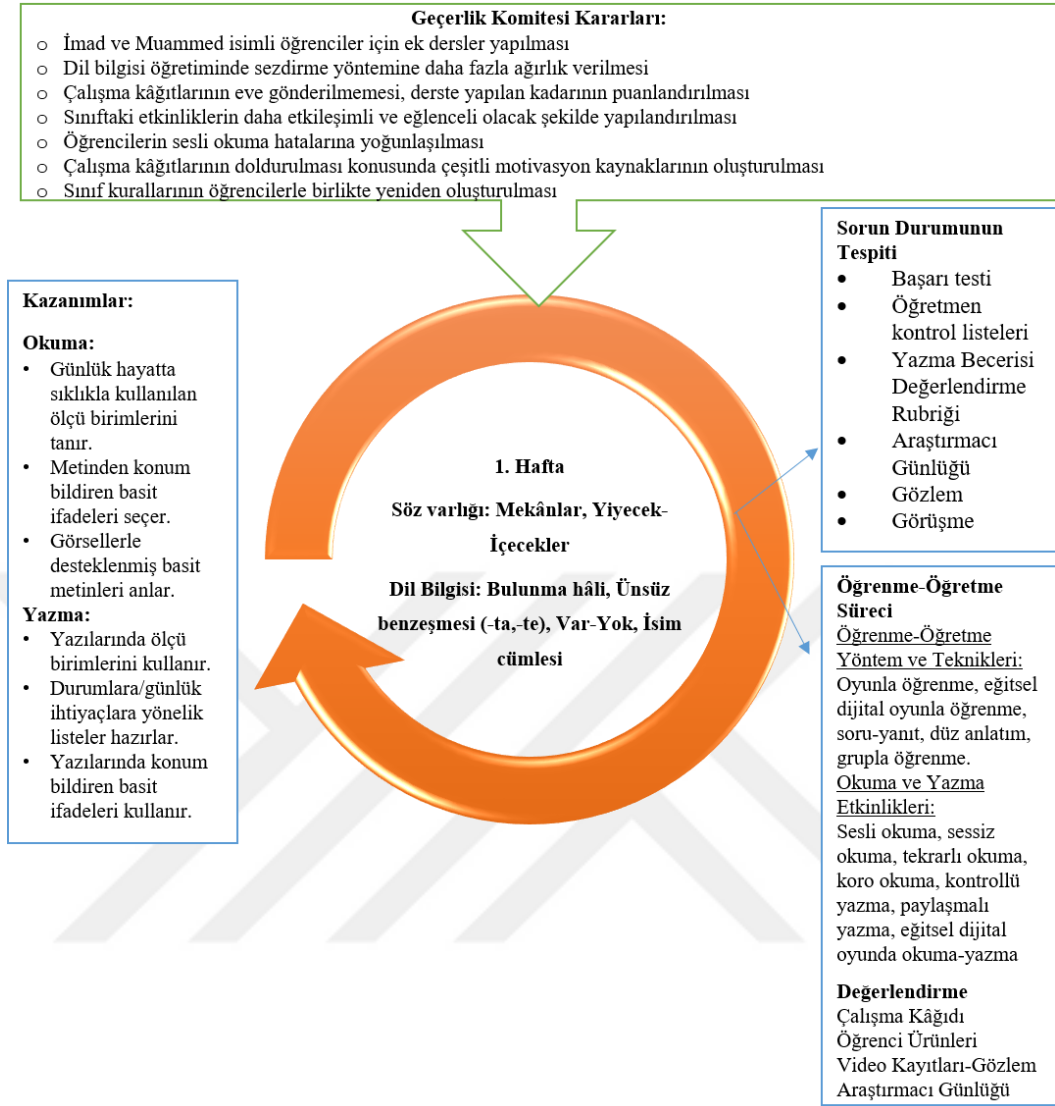
Öğrenciler bu eylem planının kazanımlarına uygun olarak görsellerden hareketle cümleler yazabiliyorlar artık. Konu dışına çıkmıyor ve kendilerinden istenen şeyleri örnek vererek yazabiliyorlar. İçerik bağlamında sorun yok. Artık nokta işaretini de kullanıyorlar. Ancak hala dil ve anlatım ile biçim konusunda zorluklar devam ediyor. Kelimeler arasında ya çok fazla ya da çok az boşluk bırakıyorlar. Büyük harf kullanmamaları gereken yerde büyük harf

kullanıyorlar vb. Ama mutlu olduğum bir nokta var ki o da dijital oyun öğrencileri motive ediyor. Ders içinde okuma ve yazma etkinliklerine karşı oldukça isteksizken oyun sırasında bu durum tamamen değişiyor.

Sonuç olarak bu eylem planının sonunda öğrencilerin ikinci eylem planıyla hedeflenen okuma ve yazma kazanımlarına ulaştıkları elde edilen bulgular arasındadır. Bununla birlikte, öğrencilerin hatalı ve yavaş okuma sorunlarının devam ettiği, yazmada ise biçim ile dil ve anlatım konusunda sıkıntı yaşadıkları, yazım ve noktalama konusunda ise ilerleme kaydettikleri bulgularına da ulaşılmıştır. Eğitsel dijital oyunla birlikte okuma ve yazmaya yönelik motivasyonlarının arttığı da gözlemlenen bulgular arasındadır.

4.2.3.Eylem planı 3: Nerede?

Araştırmada ikinci eylem planının uygulanmasından ve geçerlik komitesi tarafından değerlendirilmesinden sonra geçerlik komitesi kararlarına göre üçüncü eylem planı yeniden düzenlenmiş ve “Nerede?” temasında uygulanmıştır. Üçüncü eylem planı bir ders planından oluşmuş ve toplamda bir hafta altı ders saatinde uygulanmıştır. Üçüncü eylem planına ilişkin ayrıntılar Şekil 4.6’da verilmiştir.



Şekil 4.6. Eylem planı 3: Nerede?

“Nerede?” temasının etkinlikleri hazırlık, anlama (dinleme, okuma, söz varlığını geliştirme), günlük hayatla ilişkilendirme, kendini ifade etme (konuşma, yazma, söz varlığını kullanma) ve ölçme ve değerlendirme aşamalarında gerçekleştirilmiştir. Katılımcı öğrenciler toplam altı ders saati boyunca temaya ilişkin dinleme, okuma, konuşma, yazma etkinlikleri gerçekleştirmiş; “Türkçeye Yolculuk” adlı oyunun ilgili temaya yönelik olarak hazırlanan ve Nevşehir ilinde geçen üçüncü bölümünü oynamışlardır.

Dersin başında öncelikli olarak hazırlık etkinlikleri gerçekleştirilmiş ve daha sonra anlama etkinliklerine geçilmiştir. Dinleme etkinlikleri dinleme eğitimi sürecine uygun bir şekilde gerçekleştirildikten sonra okuma etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda sesli okuma ve sessiz okuma etkinlikleri yapılmış; öğrencilerin sesli okuma hatalarının

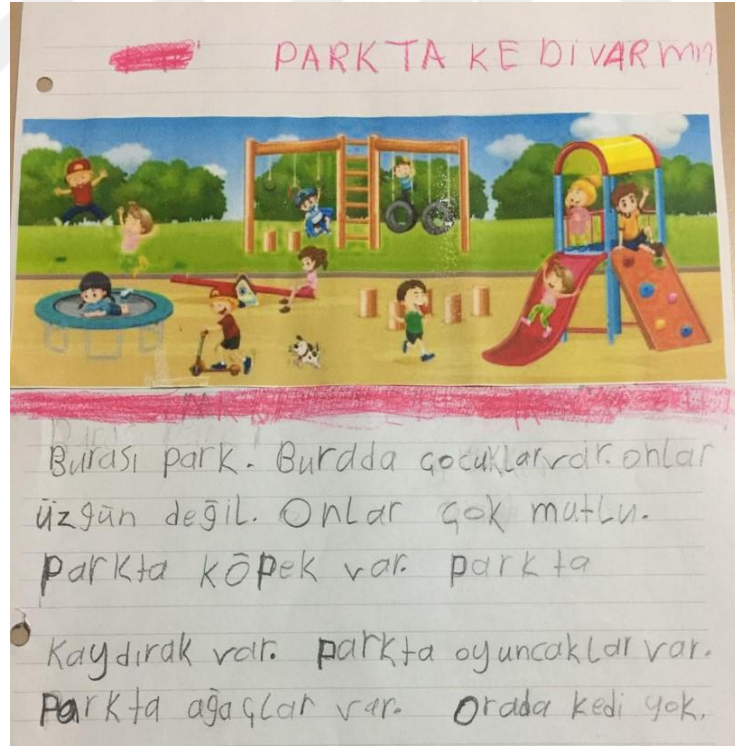
en aza indirilmesi amacıyla bu okuma türlerinin yanında tekrarlı okuma ve koro okuma etkinliklerine de yer verilmiştir. Öncelikle okuma kuralları ve amacı öğrencilere hatırlatıldıktan sonra öğrencilere metnin hep birlikte okunacağı bilgisi verilmiştir. Koro okuma kapsamında hem araştırmacı hem de sınıftaki tüm öğrenciler metni sesli bir şekilde okumaya başlamıştır. Araştırmacı okuma sırasında öğrencilere kelimelerin doğru telaffuzu ve uygun okuma hızı konusunda model olmaya çalışmış; ancak bu etkinlik başarılı bir şekilde devam ettirilememiştir. Sınıf, koro okuma sırasında tek bir sestem okuma yapmakta güçlük çekmiş ve etkinliğe araştırmacı tarafından son verilmiştir. Bu kapsamda araştırmacı, araştırmacı günlüğüne şunları yansıtmıştır (Araştırmacı Günlüğü, 03.06.2021):

Öğrencilerin okuma sırasında çok fazla sesli okuma hatası yapması, bu hatalara yoğunlaşmamızı gerektirmişti. Bu kapsamda bu haftaki eylem planında koro okuma etkinliğine yer vermiştik. Ancak etkinlik başarılı bir şekilde gerçekleşemedi. Tüm öğrenciler benimle birlikte aynı metni sesli olarak okumaya başladılar. Ancak bir türlü tek bir sestem okumayı başaramadık. Bu durumda öğrencilerin her birinin farklı okuma hızlarına sahip olmalarının en önemli etken olduğunu düşünüyorum. Aslında sesli okuma hatalarına yoğunlaşmak için koro okuma etkinliğini seçme nedenlerimden biri İmad, Muhammed gibi sesli okuma becerileri konusunda kendine güvenmeyen öğrencilerin uygulama sırasında daha az kaygılanmalarını sağlamaktır. Ancak bu öğrenciler gibi okuma hızı konusunda geriden gelen ve nispeten daha iyi olan öğrencilerin tek bir sestem okuma yapması mümkün olmadı. Ben de etkinliği sonlandırdım.

Koro okuma etkinliğinin başarısız olmasından sonra araştırmacı tekrarlı okuma etkinliğine geçmiştir. Öğrencilerden metni sırayla sesli bir şekilde okumalarını istemiş, öğrenciler okurken öğrencilerin okumalarını izlemiştir. Öğrenciler okuma sırasında yaptıkları hataları düzeltene ve istenilen hızda okuyana kadar metni tekrar tekrar okumuşlardır. Her öğrenci tekrarlı okuma yaptıktan sonra öğrencilerden metni bir kez de sessiz bir şekilde okumaları ve okurken anlamlarını bilmedikleri kelimelerin altını çizmeleri istenmiştir. Okuma sırasında ve sonrasında öğrencilere metinle ilgili anlama soruları sorulmuş ve cevapları alınmıştır.

Okuma etkinlikleri tamamlandıktan sonra söz varlığını geliştirme etkinlikleri gerçekleştirilmiş, konunun günlük hayatla ilişkisi kurulmuş ve kendini ifade etme aşamasına geçilmiştir. Konuşma etkinlikleri tüm öğrencilerin katılımlarıyla konuşma eğitimi sürecine uygun bir şekilde tamamlanmıştır. Yazma etkinliği kapsamında kontrollü yazma ve paylaşımlı yazma etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı öncelikle öğrencilerin okuma aşamasındaki metni tekrar incelemelerini isteyerek

öğrencilere mekânlar ile ilgili yazılmış metin örneğini sunmuştur. Metin hakkında tüm sınıfça konuşulduktan ve öğrenilen ifadelere vurgu yapıldıktan sonra araştırmacı, sınıfa bir resim göstermiştir. Tüm sınıf resimle ilgili konuşmuş, resimdeki mekânın neresi olduğu, o mekânda kimler ve neler olduğu gibi konularda tartışmıştır. Daha sonra araştırmacı ve öğrenciler birlikte resimle ilgili metni tahtaya yazmışlardır. Araştırmacı öğrencilere sormuş ve aldığı cevaplara göre metni oluşturmuştur. Paylaşmalı yazma sırasında araştırmacı ve öğrenciler birlikte düşünmüş, daha sonra araştırmacı gerçek yazmayı yapmıştır. Öğrenciler araştırmacıya fikirleri ile yardımcı olmuşlardır. Metin tahtada oluştuktan sonra araştırmacı, öğrencilerden metni defterlerine yazmalarını ve yazılarına bir başlık bulmalarını istemiştir. Öğrenciler yazılarını yazarken araştırmacı yazıları kontrol etmiş, daha sonra öğrencilerden yazdıklarını okumalarını istemiştir. Yazılanlar önce içerik daha sonra biçimsel olarak kontrol edilmiştir. En sonunda yazılar sınıfla paylaşılarak sınıf panosuna asılmıştır. Etkinliğe ilişkin Hüda'nın yazı çalışması Görsel 4.15'te sunulmuştur.



Görsel 4.15. Hüda'nın yazı çalışması (Eylem planı 3)

Bir sonraki yazma etkinliğinde araştırmacı konuyla bağlantılı olarak öğrencilere bir alışveriş listesi göstermiş ve tüm sınıfın listeyi incelemesini sağlamıştır. Daha sonra öğrenciler kendi alışveriş listelerini oluşturmuşlar, bu listelerde ölçü birimleri, yiyecek ve

içecek ifadelerini kullanmışlardır. Bu süreçte de yazma eğitimi süreci dikkate alınmış, bu etkinlikle birlikte yazma etkinlikleri tamamlanmıştır. Söz varlığını kullanma etkinlikleri de gerçekleştirildikten sonra “Türkçeye Yolculuk” oyununa geçilmiştir. Bu kısımda öğrenciler eğitsel dijital oyun içinde Nevşehir ilinde peri bacaları, sınıf, market, hastane, restoran gibi farklı mekânlarda okuma ve yazma çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir. Bu kapsamda öğrenciler ile araştırmacı arasında gerçekleşen diyalog aşağıda verilmiştir:

Araştırmacı: Dinle, teyze ne diyor Hamid?

Hamid: Sepette yiyecek içecek var.

Araştırmacı: Evet. Sepette yiyecek ve içecekler var diyor. Yaz hadi (Öğrencilerin arasında dolaşırken öğrencilerin sepete, sepetde, sepedde, yiyecek, içecek gibi yazım yanlışları yaptıklarını fark ediyor). Herkes kulaklıklarını çıkartıyor ve bana bakıyor (Beden diliyle de destekleyerek). Teyze burada ne diyor? Evet Fatimah?

Fatimah: Sepette yiyecek ve içecekler var.

Araştırmacı: Evet, aferin. Bir daha dinliyoruz. Evet, sepette (sesleri vurguluyor) yiyecek ve içecekler var. Bunu nasıl yazıyorum? Sepette (t seslerini vurguluyor) yiyecek ve içecekler var (t harflerinin altını çiziyor). İki t var değil mi?

Öğrenciler: Evet öğretmenim.

Araştırmacı: Haydi, yazın bakalım (Araştırmacı daha sonra aynı süreci yiyecek, içecek gibi hatalar için tekrar ediyor) (Gözlem Notu, 04.06.2021).

Eğitsel dijital oyunun oynanması sırasındaki okuma ve yazma etkinliğine örnekler Görsel 4.16 ve Görsel 4.17’de verilmiştir.



Görsel 4.16. Mustafa’nın “Türkçeye Yolculuk (Nevşehir)” oyunundaki yazma etkinliğine ilişkin ekran görüntüsü



Görsel 4.17. Reza'nın "Türkçeye Yolculuk (Nevşehir)" oyunundaki okuma etkinliğine ilişkin ekran görüntüsü

Araştırmacı, derste yapılan okuma ve yazma çalışmaları ile ilgili olarak araştırmacı günlüğüne şunları yansıtmıştır (Araştırmacı Günlüğü, 04.06.2021):

Bu eylem planındaki söz varlığı konularımız mekânlar, yiyecek ve içeceklerdi. Bu içerik kapsamında bulunma hali, ünsüz benzeşmesi, var yok gibi dil bilgisi yapılarını işledik ve isim cümlesini öğrendik. Artık cümle aşamasına daha keskin bir geçiş yaptık. Uygulamaya ara verdiğimiz için bazı öğrenciler bazı kavramları unutmuşlardı. Ancak farklı okuma etkinlikleri ve hatırlatmalarla bu sorunun üstesinden geldik. Öğrenciler oyunu da çok özlemişlerdi. Dersin başında başladılar oyunu sormaya, oyuna sıra gelinceye kadar da sordular. Oyunun üçüncü bölümü öğrencileri biraz zorladı. Bunda hem uygulamaya ara vermiş olmamız hem de artık bu bölümde kelime bazlı çalışmalardan cümle bazlı çalışmalara geçmiş olmamız etkili oldu diye düşünüyorum. Bu açıdan öğrenciler bölümü bitirdikten sonra bir kez de benim tahtada oynamam ve onların beni yönlendirmesinin onlar için verimli olduğunu düşünüyorum. Yaptıkları hataları tekrar etmiyor ve beni oynarken görünce öğrendiklerini pekiştiriyorlar.

Tüm öğrencilerin üçüncü bölümü bitirmesinin ardından araştırmacı sınıf tahtasına yansıttığı projeksiyon aracılığıyla oyunun üçüncü bölümünü oynamıştır. Oyun sırasında öğrencilerle etkileşimli bir süreç işletilmiş, oyun araştırmacı tarafından öğrenci dönütlerine göre oynanmış, gerekli yerlerde açıklamalarda ve konu anlatımlarında bulunulmuştur. Üçüncü bölüm bittiğinde oyunda öğrencilere menemen hediyesi verilmektedir. Araştırmacı bilgisayarlar kapandıktan sonra öğrencilerle menemen ile ilgili konuşmuş, öğrencilere çeşitli resimler göstermiş ve videolar izletmiştir. Bölüm

içindeki türkü tekrar dinlenmiştir. Değerlendirme çalışmalarından sonra derse son verilmiştir.

Geçerlik komitesi-4'te komite üyeleri araştırmacıya sınıftaki kültür paylaşımı unsurlarını arttırması ve bir sonraki eylem planının temasını oluşturan aile konusunda özellikle üretim becerilerinde öğrencilerin zorlanmaması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu konuda komite üyeleri ile araştırmacı arasında geçen bir diyalog şu şekildedir (Geçerlik Komitesi Toplantısı-4, 07.06.2021):

Üye-2: Aslında bu hafta kültür paylaşımı için güzel fırsatlar varmış. Yiyecekler, içecekler. Kültürlerarası iletişimsel yaklaşımda kültürü bariz bir şekilde vermezsin, yeni kültürü edinmesini ama aynı zamanda da kendi kültürüne başka bir gözle bakmasını sağlarsın. Yani kendi kültüründeki o bakış açısını da geliştirecek. Biraz öyle şeyler yapmak lazım.

Araştırmacı: Farklı kültürlerden birtakım uygulamalar mı koymalıyım hocam eylem planlarıma?

Üye-2: Biz derslerde sadece bir kültür vermeyiz. Yani sadece Türk kültüründe bu vardır demeyiz. Diğer kültürlerden de öğeleri o derse sokarız. Daha sonrasında öğrenciye deriz senin kültüründe ne var diye. Hazırlık çalışmalarında da öğrenciyi ısındırmak adına bu tarz şeyler yapabilirsin. Yaşları küçük olduğu için çok fazla katamayabilir kendi kültürel arka planını ama evde gördüğü kadarıyla ön hazırlık aşamasına katabilirsin onları.

Araştırmacı: Zaten her hafta bir ön hazırlık etkinliğimiz oluyor hocam mutlaka. O ön hazırlık kısmına bu gibi şeyler ekleyebilirim. Mesela önümüzdeki eylem planında aile konusu var. Belki onların ailelerinden, ülkelerindeki aile tiplerinden bahsedebiliriz.

Üye-1: Ya da şey de yapabilirsin Mediha, sarma diyorsun ya mesela. On tane çocuk, biraz sarma götürülebilir sınıfa. Kendi yaptığın şeylerin aşamalarını resimleyip sonra onlara gösterebilirsin. Sizde nasıl yemekler var, senin annen nasıl yapıyor bunu gibi konuşabilirsin. Önümüzdeki hafta aile mesela, kendini de işin içine katmak için mesela aileden bir şey paylaşabilirsin. Kendinden de örnek verdiğinde daha da faydalı olacaktır diye düşünüyorum.

Üye-2: Bir de aile konusunda biraz hassas olman gerekiyor. Biz de çok detaya girmiyoruz öğrencilerle; çünkü geçmişlerinde problemler olabilir, aile üyelerinin kaybı, savaş gibi nedenlerle. Bu yüzden öğrencileri üretmeye çok zorlama bence, istekli olanlardan başlayabilirsin. Üretici becerilerde o problemler açığa çıkabiliyor. O yüzden konuşmak ya da yazmak istemeyenleri zorlamayalım.

Üye-1: Evet çok doğru, hassas bir konu.

Araştırmacı: Tamam hocam, dikkat edeceğim.

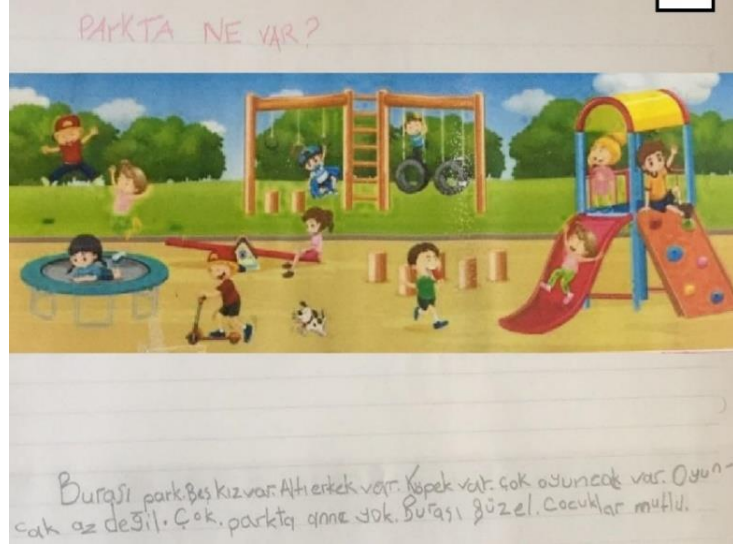
Geçerlik komitesi-4'te (08.06.2021) ders sonundaki ölçme ve değerlendirme sonuçları incelenmiş ve dördüncü eylem döngüsüne geçilebileceği kararı alınmıştır. Ayrıca komite tarafından haftalık uygulama süresinin arttırılabileceği önerisinde bulunulmuştur. Bununla birlikte komite üyeleri araştırmacıya derste yaşanan sorunları

göz önünde bulundurarak bazı önerilerde bulunmuşlardır. Bu sorun ve öneriler “Eğitsel dijital oyun desteğiyle yürütülen öğretim etkinlikleri sürecinde karşılaşılan sorunlar” ve “Eğitsel dijital oyun desteğiyle yürütülen öğretim etkinlikleri sürecinde karşılaşılan sorunlara yönelik çözümler” başlığı altında ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Araştırmacı sonraki eylem planlarında bu önerileri dikkate almıştır.

Üçüncü eylem planından sonra ders gözlemlerinden, çalışma kâğıdı ve dil becerilerini değerlendirme gözlem formundan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin üçüncü eylem planında yer alan okuma kazanımlarına ulaştıkları görülmüştür. Öğrenciler günlük hayatta sıklıkla kullanılan ölçü birimlerini tanımaya, metinden konum bildiren basit ifadeleri seçmeye ve görsellerle desteklenmiş basit metinleri anlamaya başlamışlardır. Öğrencilerin üçüncü eylem planında yer alan konulardaki okuduğunu anlama becerilerinin geliştiği gözlemlenmiştir. Ayrıca bu eylem planındaki okuma etkinlikleriyle birlikte öğrencilerin sesli okuma hatalarında gözle görülür bir düşüş olduğu gözlemlenmiştir. Ancak öğrencilerin hala yavaş okuma sorunlarının olduğu görülmüştür. Bu konuda araştırmacının günlüğüne yansıttıkları şu şekildedir (04.06.2022):

Bugün derste okuma etkinlikleri ağırlıklıydı. Tekrarlı okuma, koro okuma gibi çalışmalar gerçekleştirdik. Zaten geçtiğimiz haftalara göre daha az hata yapmaya başlamışlardı; ancak bu haftaki etkinliklerle birlikte öğrencilerin çok çok az okuma hatası yaptıklarını gördüm. Hem oyundaki hem de çalışma kâğıdındaki metinleri de onlara sesli bir şekilde okuttum. Çok az hatayla tamamladılar. Tabii hala istediğim hızda okuyamıyorlar. Konularda iyiler, ölçü birimleri ve konum ifadeleri içeren metinleri anlayabiliyorlar.

Bununla birlikte öğrencilerin eylem planının yazma kazanımlarına ulaştıkları da bulgular arasındadır. Öğrenciler yazılarında ölçü birimlerini ve konum ifadelerini kullanmaya başlamışlar, durumlara/günlük ihtiyaçlara yönelik listeler hazırlayabilmişlerdir. Bununla birlikte öğrenciler biçimsel açıdan sıkıntı çekmeye devam etmektedirler. Ancak içerik, dil ve anlatım, yazım ve noktalama konusunda gelişim göstermişlerdir. Artık yazılarına başlık koymaya, soru işareti kullanmaya, anlamlı ve kurallı cümleler yazmaya başlamışlar, yazılarında dil ve anlatım yönünden bütünlük sağlamayı başarmışlardır. Bu konudaki İnas’a ait örnek bir yazı Görsel 4.18’de verilmiştir.



Görsel 4.18. İnas'ın yazı çalışması (Eylem planı 3)

Görsel 4.18’de görüldüğü üzere İnas yazısına bir başlık koymuş, soru işaretini kullanmış, anlamlı ve kurallı cümleler kurmuş ve yazısında dil ve anlatım yönünden bir bütünlük sağlamıştır. Bununla birlikte, biçimsel sorunlarının devam ettiği de görülmektedir.

Üçüncü eylem planında öğrencilerin okuma motivasyonlarının iyi olduğu; ancak yazmaya yönelik motivasyonlarının önceki haftalara göre düştüğü bulgusuna ulaşılmıştır. Bu konuda araştırmacının araştırmacı günlüğüne yansıttıkları aşağıda sunulmuştur (04.06.2021):

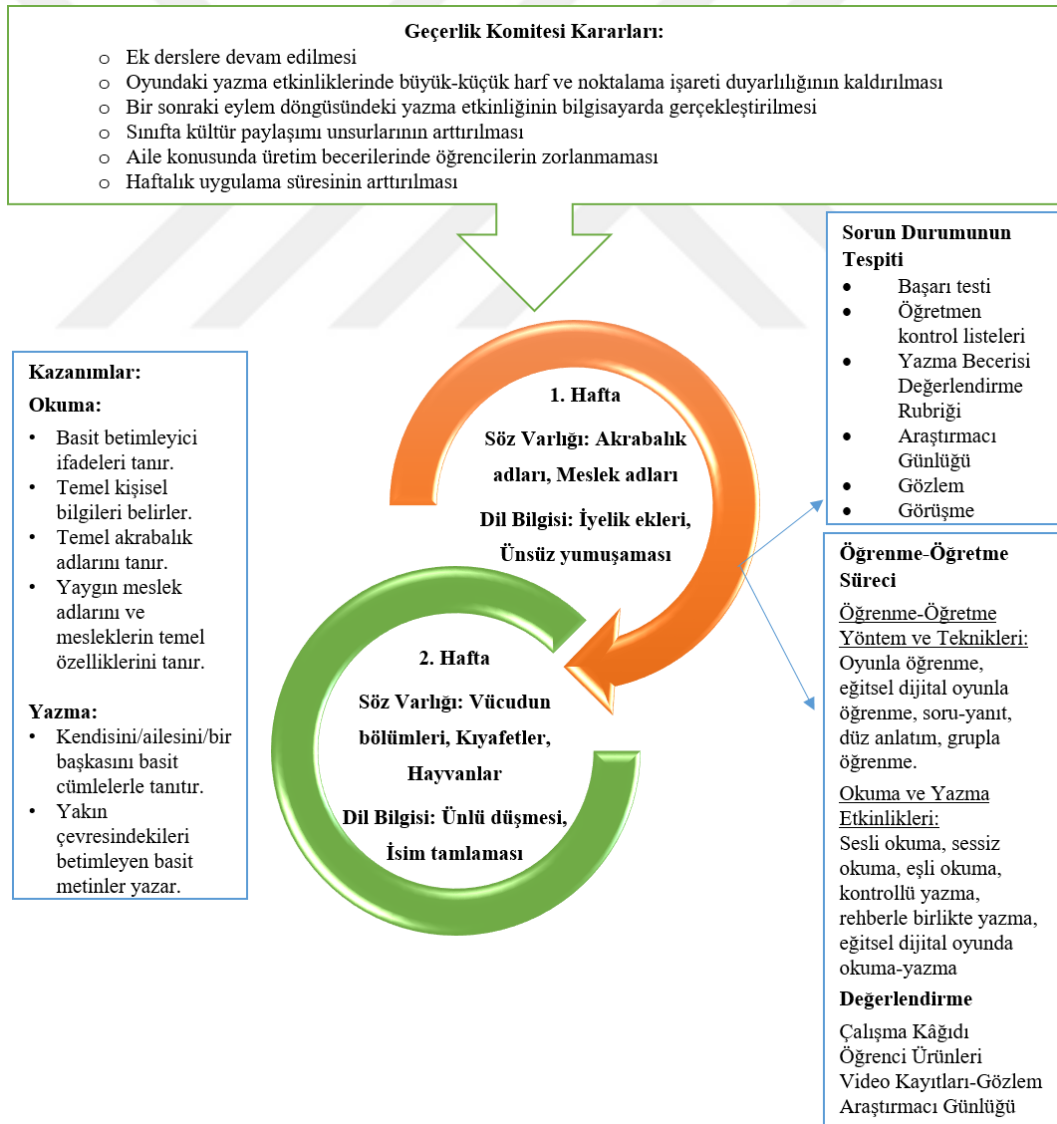
... Aslında dersin başlarında öğrencilerin okuma ve yazmaya yönelik motivasyonları gayet iyiydi. Normalde dersin ilk zamanlarındaki okuma ve yazma etkinliklerine zor katıyordum onları. Oyuna sıra gelince çok hevesli oluyorlardı. Bu derste tam tersi oldu. Okuma konusunda yine iyidiler ama oyunda yazma etkinliklerine geçtiklerinde çok zorlandılar ve motivasyonları düştü. Daha önce söylediğim gibi bu konuda öğrencilerin klavyede harf bulma, büyük-küçük harf ve noktalama işareti koyma gibi konularda zorluk yaşamalarından kaynaklandığını düşünüyorum.

Sonuç olarak üçüncü eylem planının sonunda öğrencilerin bu eylem planıyla hedeflenen okuma ve yazma kazanımlarına ulaştıkları, bu konularda okuduklarını anladıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, yapılan etkinliklerle birlikte öğrencilerin sesli okuma sırasında yaptıkları hataların azaldığı; ancak yavaş okuma sorunlarının devam ettiği de ulaşılan bulgular arasındadır. Yazmada ise biçim sorunlarının devam ettiği; ancak dil ve anlatım ile yazım ve noktalama konusunda ilerleme kaydettikleri görülmüştür. Bu eylem planının sonunda öğrencilerin okuma

motivasyonlarının iyi olduğu; ancak yazmaya yönelik motivasyonlarının düştüğü de gözlemlenen bulgular arasındadır.

4.2.4.Eylem planı 4: Canım ailem, biricik vücudum!

Araştırmada üçüncü eylem planının uygulanmasından ve geçerlik komitesi tarafından değerlendirilmesinden sonra geçerlik komitesi kararlarına göre dördüncü eylem planı yeniden düzenlenmiş ve “Canım ailem, biricik vücudum!” temasında uygulanmıştır. Dördüncü eylem planı iki ders planından oluşmuş ve toplamda iki hafta 12 ders saatinde uygulanmıştır. Dördüncü eylem planına ilişkin ayrıntılar Şekil 4.7’de verilmiştir.



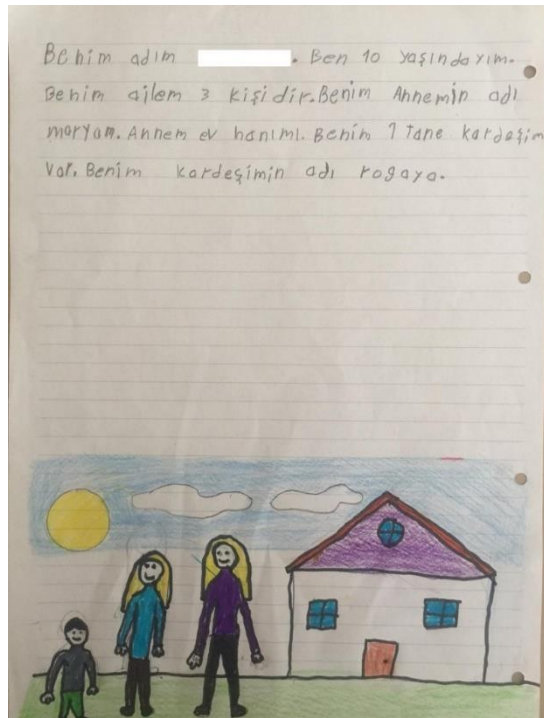
Şekil 4.7. Eylem planı 4: Canım ailem, biricik vücudum!

“Canım ailem, biricik vücudum!” temasının etkinlikleri hazırlık, anlama (dinleme, okuma, söz varlığını geliştirme), günlük hayatla ilişkilendirme, kendini ifade etme (konuşma, yazma, söz varlığını kullanma) ve ölçme ve değerlendirme aşamalarında gerçekleştirilmiştir. Katılımcı öğrenciler toplam 12 ders saati boyunca temaya ilişkin dinleme, okuma, konuşma, yazma etkinlikleri gerçekleştirmiş; “Türkçeye Yolculuk” adlı oyunun ilgili temaya yönelik olarak hazırlanan ve Konya ve Adıyaman illerinde geçen dördüncü ve beşinci bölümlerini oynamışlardır. Dördüncü eylem planının ilk haftasındaki derse hazırlık etkinlikleriyle başlanmış ve daha sonra anlama etkinliklerine geçilmiştir. Dinleme etkinlikleri dinleme eğitimi sürecine uygun bir şekilde gerçekleştirildikten sonra okuma etkinlikleri kapsamında sesli okuma, sessiz okuma ve eşli okuma etkinliklerine yer verilmiştir. Eşli okuma kapsamında öğrenciler araştırmacı tarafından eşleştirilmiştir. Eşleştirme gerçekleştirilirken öğrencilerden birinin okuma konusunda diğer arkadaşına göre daha başarılı olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmacı öncelikle eşli okumanın nasıl yapılması gerektiğini ve okurken eşlerin birbirlerini nasıl destekleyeceklerini öğrencilere anlatmıştır. Eşli okuma kapsamında öğrenciler metni birbirlerine yüksek sesle okumuşlar, birbirlerine metindeki bilinmeyen kelimelerle ilgili açıklamalarda bulunmuşlar, metin bitiminde anlamla ilgili konuşmuşlardır. Bu etkinlikten sonra sesli okuma yapılmıştır. Öncelikle okuma kuralları ve amacı öğrencilere hatırlatıldıktan sonra her bir öğrenciden metni sesli bir şekilde okuması istenmiştir. Araştırmacı bu şekilde öğrencilerin mekanik okuma becerisini izlemiştir. Tüm öğrenciler sesli okumayı gerçekleştirdikten sonra bir kez de sessiz okuma yapmaları ve okurken anlamlarını bilmedikleri kelimelerin altını çizmeleri istenmiştir. Okuma sırasında ve sonrasında öğrencilere metinle ilgili anlama soruları sorulmuş ve cevapları alınmıştır. Eşli okuma etkinliği sırasında sınıftan alınmış bir görüntü Görsel 4.19’da verilmiştir.



Görsel 4.19. Eşli okuma etkinliği sırasındaki sınıf ortamına ilişkin görsel

Okuma etkinlikleri tamamlandıktan sonra söz varlığını geliştirme etkinlikleri gerçekleştirilmiş, konunun günlük hayatla ilişkisi kurulmuş ve kendini ifade etme aşamasına geçilmiştir. Konuşma etkinlikleri tüm öğrencilerin katılımlarıyla konuşma eğitimi sürecine uygun bir şekilde tamamlanmıştır. Yazma etkinliği kapsamında kontrollü yazma etkinliği gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı öncelikle öğrencilere aile ile ilgili yazılmış bir metin örneği sunmuştur. Bu metinde araştırmacının ailesi anlatılmaktadır. Metin hakkında tüm sınıfça konuşulduktan ve öğrenilen ifadelere vurgu yapıldıktan sonra araştırmacı, öğrencilerden kendi ailelerinin resimlerini çizerek yazılarında ailelerindeki kişilerin isimlerinden, yaşlarından ve mesleklerinden bahsetmelerini istemiştir. Tahtaya bazı sorular yazmış ve bu sorulara cevap vererek yazılarını oluşturmalarını istemiştir (Senin adın ne? Kaç yaşındasın? Senin ailen kaç kişidir? Annenin adı ne? Annenin işi ne? Babanın adı ne? Babanın işi ne? Kaç kardeşin var? Kardeşinin adı ne?). Araştırmacı, öğrencilerinden yazıya başlamadan önce veya başladıktan sonra yazılarına bir başlık vermelerini istemiştir. Öğrenciler yazılarını yazarken araştırmacı yazıları kontrol etmiş, daha sonra öğrencilerden yazdıklarını okumalarını istemiştir. Yazılanlar önce içerik daha sonra biçimsel olarak kontrol edilmiştir. En sonunda yazılar sınıfla paylaşılarak sınıf panosuna asılmıştır. Etkinliğe ilişkin Reza'nın yazı çalışması Görsel 4.20'de sunulmuştur.



Görsel 4.20. Reza'nın yazı çalışması (Eylem planı 4)

Söz varlığını geliştirme etkinlikleri de tamamlandıktan sonra o haftaki konular ile ilgili ölçme ve değerlendirme çalışması gerçekleştirilmiştir.

Dördüncü eylem planının ikinci haftasına hazırlık etkinlikleriyle başlanmış, daha sonra anlama etkinliklerine geçilmiştir. Dinleme etkinlikleri gerçekleştirildikten sonra okuma etkinlikleri kapsamında sesli okuma ve sessiz okuma etkinliklerine yer verilmiştir. Sesli okuma etkinlikleri okuma becerisi öğretimi sürecine uygun bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Sesli okumadan sonra araştırmacı, öğrencilerden bir kez de sessiz okuma yapmalarını ve okurken anlamlarını bilmedikleri kelimelerin altını çizmelerini, aynı zamanda metinde verilen boş kutucuklara metinde anlatılan çocukların özelliklerine göre isimlerini yazmalarını istemiştir. Okuma sırasında ve sonrasında öğrencilere metinle ilgili anlama soruları sorulmuş ve cevapları alınmıştır. Söz varlığını geliştirme aşamasından sonra konunun günlük hayatla ilişkisi kurulmuş ve kendini ifade etme aşamasına geçilmiştir. Konuşma etkinlikleri tüm öğrencilerin katılımıyla konuşma eğitimi sürecine uygun bir şekilde gerçekleştirildikten sonra yazma etkinliğine geçilmiştir. Yazma etkinliği Geçerlik Komitesi-4'te alınan karar gereği bilgisayardan yapılmıştır. Araştırmacı öncelikle öğrencilere kıyafetler ve hayvanlarla ilgili metin örnekleri sunmuştur. Metinler hakkında tüm sınıfça konuşulduktan ve öğrenilen ifadelere vurgu yapıldıktan sonra araştırmacı öğrencilere bilgisayarlarını dağıtmıştır. Her bir bilgisayarda farklı görseller ve yönergeler bulunmaktadır. Bazı görsellerde bir erkek çocuk kendini ve kıyafetlerini tanıtmakta, bazılarında bir kız çocuk kendini ve kıyafetlerini tanıtmaktadır. Bazı görsellerde içinde kız çocuk kıyafetleri, bazılarında ise erkek çocuk kıyafetleri olan dolaplar bulunmaktadır. Bazı görsellerde ise çeşitli hayvanların bulunduğu bahçeler bulunmaktadır. Öğrencilerden görsellerden birini seçerek bu görsellere uygun bir metin oluşturmaları istenmiştir. Süreç boyunca öğrenciler yazı yazmış, araştırmacı ise öğrencilere stratejiler ve süreç hakkında danışmanlık yapmıştır. Öğretmen öğrencilerinden yazıya başlamadan önce veya başladıktan sonra yazılarına bir başlık vermelerini istemiştir. Öğrenciler yazılarını yazarken araştırmacı hem biçimsel hem de içerik olarak yazıları kontrol etmiştir. Süreç sonunda yazılar sınıfla paylaşılmıştır. Etkinliğe ilişkin İmad'ın yazı çalışmasının ilk ve son hâli Görsel 4.21'de sunulmuştur.

Bu senin dolabın. Dolabında neler var? Onlar hangi renk? Yaz.



GİSİLERİM

Benim dolabımda 3 tane ayakkabım 3 tane çantam var.
Benim dolabım 4 tane şapka 1 tane kazakım var.
2 tane mont var. 2 tane eteyim var 3 tane şortum var.

Bu senin dolabın. Dolabında neler var? Onlar hangi renk? Yaz.



GİYSİLERİM

Benim dolabımda 3 tane ayakkabım, 3 tane çantam var.
Benim dolabımda 4 tane şapka, 1 tane kazağım var. Benim
kazağım mor. 2 tane montum var. 2 tane eteğim var. 3 tane
şortum var.

Görsel 4.21. İmad'ın yazı çalışmasının ilk ve son hâlleri (Eylem planı 4)

Söz varlığını kullanma etkinlikleri de gerçekleştirildikten sonra “Türkçeye Yolculuk” oyununa geçilmiştir. Bu kısımda öğrenciler eğitsel dijital oyun içinde Konya ilinde Mevlana Müzesi avlusunda, Adıyaman ilinde ise Nemrut Dağı ve bir ormanda okuma ve yazma çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir. Eğitsel dijital oyunun Konya ilinde geçen bölümünün oynanması sırasındaki okuma etkinliğine örnek Görsel 4.22 ve Görsel 4.23'te, Adıyaman ilinde geçen bölümünün oynanması sırasındaki yazma etkinliğine örnek ise Görsel 4.24'te verilmiştir.



Görsel 4.22. Muhammed'in “Türkçeye Yolculuk (Konya)” oyunundaki okuma etkinliğine ilişkin ekran görüntüsü



Görsel 4.23. Hasan'ın "Türkçeye Yolculuk (Konya)" oyunundaki okuma etkinliğine ilişkin ekran görüntüsü



Görsel 4.24. İnas'ın "Türkçeye Yolculuk (Adıyaman)" oyunundaki yazma etkinliğine ilişkin ekran görüntüsü

Oyunun oynanması sırasında öğrenciler ile araştırmacı arasında gerçekleşen bir diyalog aşağıda verilmiştir:

Hamid: Öğretmenim (ekranını göstererek mimikleriyle anlamadığını gösteriyor.)!

Araştırmacı: Efendim Hamid?

Hamid: Ne diyor?

Araştırmacı: Oku burayı (Metni işaret ediyor).

Hamid: Ali'nin annesini bul.

Araştırmacı: Evet, herkes Hamid'i dinliyor. Ali'nin annesi kim acaba? Burada ne yazıyor?
Yüksek sesle oku.

Hamid: Annemin saçları siyah ve kısa. Onun gözleri siyah. Annem beyaz tenli. O gözlüklü.
Annemin ayakkabıları siyah. O genç ve güzel.

Araştırmacı: Ali'nin annesi nasılmış?

Fatimah: Saçları siyah.

Muhammed: Saçları kısa.

İnas: Gözlük var.

Hamid: Burada (Gülerek bulduğu karakterin yanına gidiyor ve tıklıyor)!

Araştırmacı: Aferin!

...

Hasan: Öğretmenim bu ne (Vücudun bölümleri kısmındaki topuk görüntüsünü gösteriyor)?

Araştırmacı: Hatırla Hasan, bunu konuştuk.

Hasan: Bilmiyorum.

Araştırmacı: (Tahtanın önüne giderek) Herkes beni izliyor. Hasan bir soru soruyor.
(Topuğunu göstererek) Bu ne? (Kimseden ses çıkmıyor.) Derste öğrendik. (Vücudunun
bölümlerini göstererek) Bu ne?

İbrahim: Bacak.

Araştırmacı: Evet, aferin. Peki bu (ayağını göstererek)?

Reza: Ayak.

Araştırmacı: Bu (topuğunu gösteriyor)? (Kimseden cevap gelmiyor.) Bu topuk. Benim
topuğum. Topuk nasıl yazılıyor? İşte böyle (Tahtaya topuk yazıyor). Şimdi herkes topuğunu
gösteriyor. Aferin!

Araştırmacı, derste yapılan okuma ve yazma çalışmaları ile ilgili olarak araştırmacı
günlüğüne şunları yansıtmıştır (Araştırmacı Günlüğü, 09.06.2021-10.06.2021):

Etkinlikler sırasında geçen hafta komitede konuşulduğu gibi sınıfta kültür paylaşımını
arttırmak adına önce Türkiye'deki aile yapısından bahsettim. Önceleri çok kalabalık ailelerin
olduğunu, daha sonra bu ailelerin küçüldüğünü söyledim. Artık ailelerin 3-4 kişiden
oluştüğünü ifade ettim. Daha sonra onlara kendi ülkelerindeki ailelerin nasıl olduğunu
sordum. Bu konuşmaya katılmalarını pek beklemiyordum ancak çoğu katıldı. Suriye ve
Irakta ailelerin çok kalabalık olduğunu söylediler. Reza Afganistan'da nasıl olduğunu
bilmediğini söyledi. Bugün yine kendi ailemden verdiğim örnekleri görmeleri çok hoşlarına
gitti. Hatta onlara iyi bir örnek sunmak için ailemi anlattığım metni tekrar tekrar okumak
istediler. Daha sonra bana o metinle ilgili sorular sordular. Öğretmenim bilgisayar mühendisi
ne demek? Baban nerede öğretmen? Annen çok genç görünüyor. Kardeşin ve sen çok
benziyorsun vb. Ben de baktım benim planlamadığım bir fırsat doğdu, onlara sorular sordum,
cevaplar aldım. Gerçekten okuduklarını anlamaları konusunda plansız ama iyi bir etkinlik
oldu. Yazma konusunda da geçtiğimiz plana göre iyileşmelerin olduğunu düşünüyorum.
Artık yavaş yavaş kendi düşündüklerini ya da bilgilerini benden bağımsız bir şekilde kâğıda

aktarabiliyorlar. Tahtadakini aynen deftere geçirmenin ötesine geçiyorlar ve tahtadaki sorulara göre kendileri metinler oluşturabiliyorlar. Kontrollü yazmada iyi gidiyorlar. ... Derslerim temelde oyun öncesi, oyun sırası ve oyun sonrası olmak üzere üç bölümden oluşuyor. Oyun öncesinde anlama ve kendini ifade etme etkinlikleri, oyun sırasında oyun etkinliklerini gerçekleştirme ve oyunu beraber oynayarak pekiştirme etkinliklerini, oyun sonrasında ise oyunu değerlendirme ve konuyu değerlendirme etkinliklerini gerçekleştiriyoruz. Öğrenciler konuyla ilgili herhangi bir hazırbulunuşluğa sahip olmadıklarında oyunu bilinçli bir şekilde oynamıyor ve sadece oyun gözüyle bakıyorlar. Ancak hazırbulunuşlukları yeterince olduğunda oyun ve konuyu ilişkilendirebiliyor ve hatta verdiğim örneklerde görüldüğü gibi bu konuları hayatlarıyla ilişkilendirebiliyorlar. Örneğin bugün Hasan hayvan isimlerini yazarken salyangoza sıra geldiğinde birkaç kere yazdı ve kendi kendine “bu nasıl yazılıyor iyi öğreniyorum. Oyunda iyi puan oley” dediğini duydum. Oyun onları güdüleyen temel araç haline geldi. Zira bu çocukları güdülemek gerçekten hiç kolay değil. Öğrenme hevesleri o kadar düşük ki, bir amaçları yok. Derslere de oyun sayesinde geliyorlar zaten.

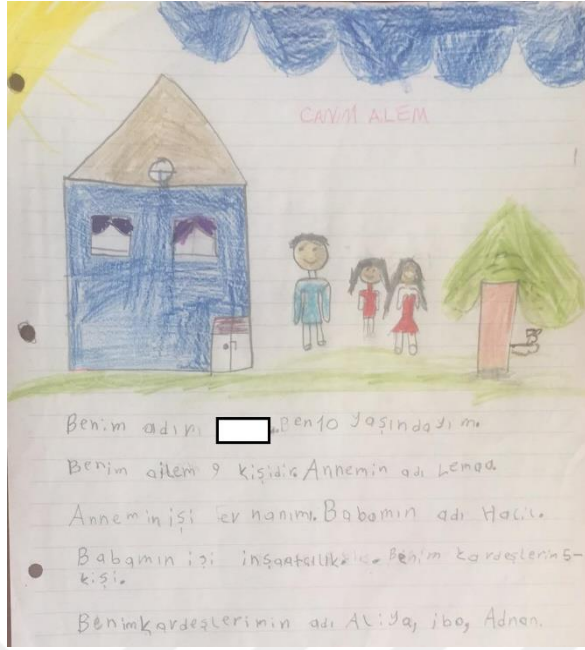
Tüm öğrencilerin dördüncü ve beşinci bölümleri bitirmesinin ardından araştırmacı sınıf tahtasına yansıttığı projeksiyon aracılığıyla oyunun bu bölümlerini oynamıştır. Oyun sırasında öğrencilerle etkileşimli bir süreç işletilmiş, oyun araştırmacı tarafından öğrenci dönütlerine göre oynanmış, gerekli yerlerde açıklamalarda ve konu anlatımlarında bulunulmuştur. Dördüncü bölüm bittiğinde oyunda öğrencilere semazen gösterisi hediyesi verilmektedir. Bu bölüm sonrasında araştırmacı öğrencilerle semazenlerle ilgili konuşmuş, onlara çeşitli görsel ve videolar izletmiştir. Beşinci bölüm sonunda ise bölüm hediyesi olarak baklava verilmektedir. Araştırmacı bilgisayarlar kapandıktan sonra öğrencilere sınıfa getirdiği baklavaları dağıtmıştır. Bölüm içindeki türküler tekrar dinlenmiştir. Değerlendirme çalışmalarından sonra derse son verilmiştir.

Geçerlik komitesi-5’te (14.06.2021) komite üyeleri araştırmacıya öğrencilerin oyun içinde geçirdikleri sürenin arttırılabileceği önerisinde bulunmuşlardır. Daha sonra ders sonundaki ölçme ve değerlendirme sonuçları incelenmiş ve beşinci eylem döngüsüne geçilebileceği kararı alınmıştır. Bununla birlikte komite üyeleri araştırmacıya derste yaşanan sorunları göz önünde bulundurarak bazı önerilerde bulunmuşlardır. Bu sorun ve öneriler “Eğitsel dijital oyun desteğiyle yürütülen öğretim etkinlikleri sürecinde karşılaşılan sorunlar” ve “Eğitsel dijital oyun desteğiyle yürütülen öğretim etkinlikleri sürecinde karşılaşılan sorunlara yönelik çözümler” başlığı altında ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Araştırmacı sonraki eylem planlarında bu önerileri dikkate almıştır.

Dördüncü eylem planından sonra hem ders gözlemleri hem de çalışma kâğıdı ve dil becerilerini değerlendirme gözlem formu bulguları öğrencilerin eylem planında yer alan okuma kazanımlarına ulaştıklarını göstermiştir. Öğrencilerin basit betimleyici ifadeleri, temel akrabalık adlarını, meslek adlarını ve özelliklerini tanıdığı ve temel kişisel bilgileri belirleyebildikleri görülmüştür. Öğrencilerin dördüncü eylem planında yer alan konulardaki okuduğunu anlama becerilerinin geliştiği ve bu eylem planıyla birlikte öğrencilerin sesli okuma hatası yapma sorunlarının çözüldüğü gözlemlenmiştir. Önceki haftalarda aşamalı olarak azalan sesli okuma hataları bu hafta neredeyse tamamen sonlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin önceki haftalara göre daha hızlı okumakla birlikte yavaş okuma sorunlarının devam ettiği görülmüştür. Araştırmacı, bu konuda günlüğüne şunları yazmıştır (11.06.2022):

...Öğrencilerin çalışma kâğıtlarını incelediğimde anlama sorularına neredeyse hepsinin doğru cevaplar verdiklerini gördüm ve çok mutlu oldum. Ayrıca bu eylem planındaki sesli, sessiz ve eşli okuma etkinliklerinden sonra çalışma kâğıtlarındaki veya oyundaki metinlerde öğrencilerin neredeyse hiç hata yapmadıklarını görmek de beni çok mutlu etti. Böylelikle sesli okuma hatalarını çözüme kavuşturduk diye düşünüyorum. Bununla birlikte hala yavaş okuduklarını da söylemeliyim.

Öğrencilerin dördüncü eylem planındaki yazma kazanımlarına da ulaştıkları ve bu kapsamda kendilerini, ailelerini veya bir başkasını basit cümlelerle tanıtabildikleri, yakın çevresindekileri betimleyen basit metinler yazabildikleri gözlemlenmiştir. Öğrencilerin yazıları incelendiğinde biçimsel sorunlarının da yavaş yavaş azalmaya başladığı ve yazılarının biçim, içerik, dil ve anlatım, yazım ve noktalama konularında iyileştiği gözlemlenmiştir. Bu konuda Fatimah'ın yazı çalışmasına örnek Görsel 4.25'te verilmiştir.



Görsel 4.25. Fatimah'ın yazı çalışması (Eylem planı 4)

Görsel 4.25'te Fatimah'ın yazma kazanımlarına uygun bir yazı yazdığı, yazısına bir başlık eklediği, satır ve kelime aralarında uygun boşluklar kullandığı, yazım kurallarına uyduğu, virgül kullandığı ve yazısının dil ve anlatım yönünden bütünlük gösterdiği görülmektedir.

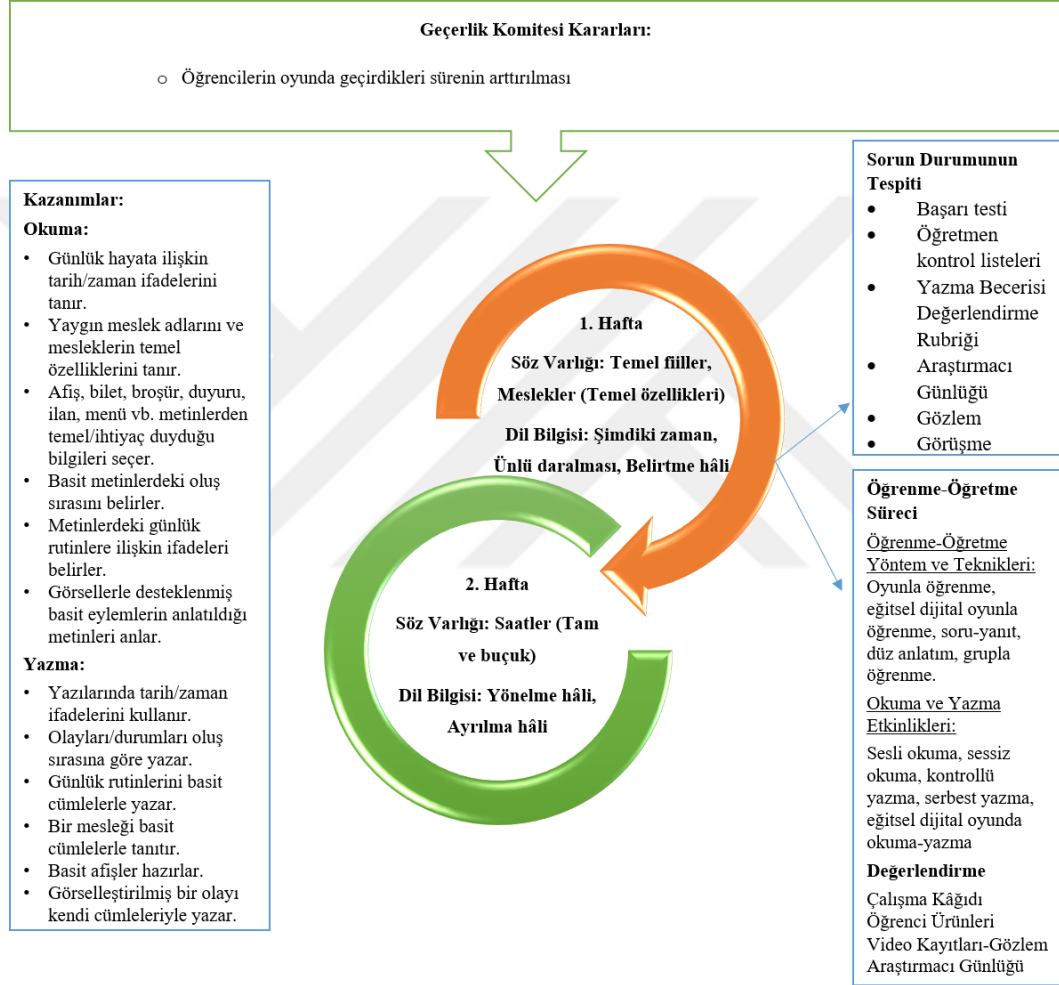
Dördüncü eylem planında oyundaki yazma etkinliklerinde büyük-küçük harf ve noktalama işareti duyarlılığının kaldırılmasıyla birlikte öğrencilerin okuma ve yazmaya yönelik motivasyonlarının tekrar arttığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu konuda araştırmacının araştırmacı günlüğüne yansıttıkları aşağıda sunulmuştur (11.06.2021):

...Oyunda gerekli düzeltmeleri yaptıktan ve bilgisayarda yazma etkinliği gerçekleştirdikten sonra öğrencilerin tekrar istekli bir şekilde okuma ve yazma yapmaları beni de tekrar motive etti. Dersin başlarında yaptığımız yazma etkinliklerinde motivasyonları yine düşüktü. Ancak oyunu açıp yazma etkinliklerinin geçen haftaki gibi zor olmadığını gördüklerinde yeniden motive oldular.

Sonuç olarak dördüncü eylem planının sonunda öğrencilerin bu eylem planıyla hedeflenen okuma ve yazma kazanımlarına ulaştıkları, bu konularda okuduklarını anladıkları, sesli okuma sırasında yaptıkları hataların neredeyse bittiği; ancak yavaş okuma sorunlarının kısmen de olsa devam ettiği bulgularına ulaşılmıştır. Yazmada biçim, içerik, dil ve anlatım ile yazım ve noktalama konusunda ilerleme gösterdikleri de ulaşılan bulgular arasındadır. Bu eylem planının sonunda elde edilen bir diğer bulgu da öğrencilerin okuma ve yazmaya yönelik motivasyonlarının tekrar arttığıdır.

4.2.5. Eylem planı 5: Ne yapıyorsun?

Araştırmada dördüncü eylem planının uygulanmasından ve geçerlik komitesi tarafından değerlendirilmesinden sonra geçerlik komitesi kararlarına göre beşinci eylem planı yeniden düzenlenmiş ve “Ne yapıyorsun?” temasında uygulanmıştır. Beşinci eylem planı iki ders planından oluşmuş ve toplamda iki hafta 12 ders saatinde uygulanmıştır. Beşinci eylem planına ilişkin ayrıntılar Şekil 4.8’de verilmiştir.

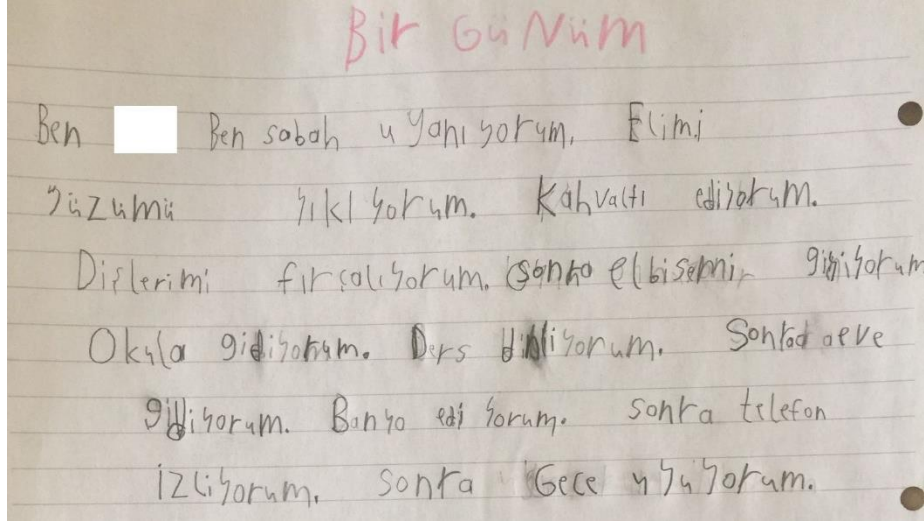


Şekil 4.8. Eylem planı 5: Ne yapıyorsun?

“Ne Yapıyorsun?” temasının etkinlikleri hazırlık, anlama (dinleme, okuma, söz varlığını geliştirme), günlük hayatla ilişkilendirme, kendini ifade etme (konuşma, yazma, söz varlığını kullanma) ve ölçme ve değerlendirme aşamalarında gerçekleştirilmiştir. Katılımcı öğrenciler toplam 12 ders saati boyunca temaya ilişkin dinleme, okuma, konuşma, yazma etkinlikleri gerçekleştirmiş; “Türkçeye Yolculuk” adlı oyunun ilgili temaya yönelik olarak hazırlanan ve İzmir ilinde geçen altıncı bölümünü oynamışlardır.

Beşinci eylem planının ilk haftasında derse hazırlık etkinlikleriyle başlanmış ve daha sonra anlama etkinliklerine geçilmiştir. Dinleme etkinlikleri dinleme eğitimi sürecine uygun bir şekilde gerçekleştirildikten sonra okuma etkinlikleri kapsamında sesli okuma ve sessiz okuma etkinliklerine yer verilmiştir. Öncelikle okuma kuralları ve amacı öğrencilere hatırlatıldıktan sonra her bir öğrenciden metni sesli bir şekilde okuması istenmiştir. Araştırmacı bu şekilde öğrencilerin mekanik okuma becerisini izlemiştir. Tüm öğrenciler sesli okumayı gerçekleştirdikten sonra bir kez de sessiz okuma yapmaları ve okurken anlamlarını bilmedikleri kelimelerin altını çizmeleri istenmiştir. Okuma sırasında ve sonrasında öğrencilere metinle ilgili anlama soruları sorulmuş ve cevapları alınmıştır.

Söz varlığını geliştirme aşamasında gerçekleştirilen farklı etkinliklerden sonra konunun günlük hayatla ilişkisi kurulmuş ve kendini ifade etme aşamasına geçilmiştir. Konuşma etkinlikleri tüm öğrencilerin katılımlarıyla gerçekleştirilmiştir. Yazma etkinliği kapsamında araştırmacı öncelikle öğrencilere mesleklerle ilgili yazılmış bir metin örneği sunmuştur. Çeşitli meslekteki insanların kendilerini tanıttıkları bu metni okuyan öğrencilerden kendilerine dağıtılan kâğıtlardaki boşlukları doldurmaları istenmiştir. Bu etkinlik kâğıdı bir meslek personeli görseli ve yanında da görseldeki kişinin mesleğini tanıttığı bir cümlelerin yer aldığı kâğıttır. Cümlelerdeki eylemler boş bırakılmış, öğrencilerin mesleklerin özelliklerini betimleyen eylemleri şimdiki zamanın çekimiyle yazmaları istenmiştir. Bu kontrollü yazma etkinliğinden sonra serbest yazma etkinliğine geçilmiştir. Araştırmacı, kendi günlük rutinlerini anlattığı bir metni öğrencilerle paylaşmış ve metin hakkında sınıfça bir konuşma gerçekleştirilmiştir. Daha sonra öğrencilerden kendi günlük rutinlerini anlattıkları bir yazı yazmaları istenmiştir. Etkinliğe ilişkin İmad'ın yazı çalışması Görsel 4.26'da verilmiştir.



Görsel 4.26. İmad'ın yazı çalışması (Eylem planı 5)

Hem kontrollü hem de serbest yazma etkinliğinde öğrenciler yazılarını yazarken araştırmacı yazıları kontrol etmiş, daha sonra öğrencilerden yazdıklarını okumalarını istemiştir. Yazılanlar önce içerik daha sonra biçimsel olarak kontrol edilmiştir. En sonunda yazılar sınıfla paylaşılarak sınıf panosuna asılmış; böylece yazma etkinlikleri tamamlanmıştır. Söz varlığını geliştirme etkinlikleri de tamamlandıktan sonra o haftaki konular ile ilgili ölçme ve değerlendirme çalışması gerçekleştirilmiştir.

Beşinci eylem planının ikinci haftasına hazırlık etkinlikleriyle başlanmış, daha sonra anlama etkinliklerine geçilmiştir. Dinleme etkinlikleri gerçekleştirildikten sonra okuma etkinlikleri kapsamında sesli okuma ve sessiz okuma etkinliklerine yer verilmiştir. Sesli okuma etkinlikleri okuma becerisi öğretimi sürecine uygun bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Sesli okumadan sonra araştırmacı, öğrencilerden bir kez de sessiz okuma yapmalarını ve okurken anlamlarını bilmedikleri kelimelerin altını çizmelerini istemiştir. Okuma sırasında ve sonrasında öğrencilere metinle ilgili anlama soruları sorulmuş ve cevapları alınmıştır. Söz varlığını geliştirme aşamasından sonra konunun günlük hayatla ilişkisi kurulmuş ve kendini ifade etme aşamasına geçilmiştir. Konuşma etkinlikleri tüm öğrencilerin katılımıyla konuşma eğitimi sürecine uygun bir şekilde gerçekleştirildikten sonra yazma etkinliğine geçilmiştir. Bu haftada iki farklı yazma etkinliği gerçekleştirilmiştir. Bu etkinliklerden ilki afiş hazırlama etkinliğidir. Araştırmacı öncelikle sınıfa getirdiği farklı afiş örneklerini öğrencilere dağıtmış ve incelemeleri için belirli bir süre vermiştir. Afişler öğrenciler tarafından incelendikten sonra afişler ile ilgili konuşmalar gerçekleştirilmiştir. Daha sonra sınıf üçer ve dörder

kişilik gruplara ayrılmış ve öğrencilerden birer afiş hazırlamaları istenmiştir. Afiş hazırlama etkinliği sırasında sınıftan alınan bir görüntü Görsel 4.27’de, etkinlik sonunda öğrenciler tarafından oluşturulan afişler Görsel 4.28’de verilmiştir.



Görsel 4.27. Afiş oluşturma etkinliği sırasında sınıf ortamına ilişkin görsel



Görsel 4.28. Afiş hazırlama etkinliğinde oluşturulan afişler

Beşinci eylem planının ikinci haftasında gerçekleştirilen bir diğer yazma etkinliği ise görsellerden hareketle olayları/durumları oluş sırasına göre yazma etkinliğidir. Bu etkinlikte öğrencilerden üzerinde farklı görsellerin oluş sırasına göre sıralandığı görseller bulunan etkinlik kâğıdında görsellerin yanına cümleler yazmaları istenmiştir. Hem afiş yazma etkinliğinde hem de görsellerden metin oluşturma etkinliğinde öğrenciler

yazılarını yazarken araştırmacı hem biçimsel hem de içerik olarak ürünleri kontrol etmiştir. Süreç sonunda ürünler sınıfla paylaşılmıştır.

Söz varlığını kullanma etkinlikleri de gerçekleştirildikten sonra “Türkçeye Yolculuk” oyununa geçilmiştir. Bu kısımda öğrenciler eğitsel dijital oyun içinde İzmir ilinde Saat Kulesi ve Efes Antik Kenti gibi mekânlarda okuma ve yazma çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir. Eğitsel dijital oyunun oynanması sırasındaki okuma etkinliğine örnek Görsel 4.29, yazma etkinliğinin verilen dönüt öncesi ve dönüt sonrasına ilişkin örnek ise Görsel 4.30’da verilmiştir.



Görsel 4.29. Fatimah’ın “Türkçeye Yolculuk (İzmir)” oyunundaki okuma etkinliğine ilişkin ekran görüntüsü



Görsel 4.30. Muhammed’in “Türkçeye Yolculuk (İzmir)” oyunundaki yazma etkinliğine ilişkin ekran görüntüsü

Oyunun oynanması sırasında öğrenciler ile araştırmacı arasında gerçekleşen bir diyalog aşağıda verilmiştir:

Muhammed: Öğretmenim yazıyorum diyor yanlış diyor yanlış.

Araştırmacı: Pınar ne yapıyor?

Muhammed: Ders çalışıyor.

Araştırmacı: Evet, yaz bakalım.

Muhammed: (Ders çalışıyor yazıyor) İşte.

Araştırmacı: Ders çalışıyor (Nerede hata yaptığını kelimeyi vurgulayarak bulmasını bekliyor).

Muhammed: Ders çalışıyor.

Araştırmacı: Evet, ders çalışıyor. Burada ne yazıyor? Oku.

Muhammed: Ders çalışıyor. Hııı (Nerede yanlış olduğunu bulmaya çalışıyor. Bir süre sonra anlıyor ve düzeltiyor).

Araştırmacı: Aferin! (O sırada İnas ve Reza'dan da aynı soru geliyor. Hepsi "çalışıyor" yazıyor. Araştırmacı hepsinin tek tek yanına gidiyor ve hatalarını düzeltmeleri için onları yönlendiriyor.)

İnas: Öğretmenim söylüyor nasıl yazılıyor?

Araştırmacı: Söylüyor (Kelimedeki sesleri vurgulayarak söylüyor).

İnas: ö yoksa ü?

Araştırmacı: Söylüyor (ü sesini vurguluyor ve dudaklarını işaret ediyor).

İnas: ü (kelimeyi doğru bir şekilde tamamlıyor).

Araştırmacı: (Reza'nın söylüyor yazdığını fark ediyor. Daha sonra öğrencilerin çoğunun "söylüyor" kelimesini yanlış yazdıklarını görüyor). Söylüyor nasıl yazılıyor? Bana bakıyoruz (Tahtaya "söylüyor" yazıyor).

Mustafa: (Uzun uğraşlar sonucunda "Şarkı söylüyor" yazmayı başarıyor ve çok seviniyor)
Oley bee! (Gözlem Notu, 18.06.2021)

Araştırmacı, derste yapılan okuma ve yazma çalışmaları ile ilgili olarak araştırmacı günlüğüne şunları yansıtmıştır (Araştırmacı Günlüğü, 18.06.2021):

Bu eylem planında meslekler ve saatler söz varlığı çerçevesinde şimdiki zamanı öğrendik. Öğrencilerle sesli ve sessiz okuma ile kontrollü ve serbest yazma etkinlikleri gerçekleştirdik. İlk derslerde özellikle şimdiki zamanın öğretiminde oldukça zorlandılar. Genellikle konuştukları gibi yazma eğiliminde oldukları için yazarken hata yapıyorlar. Ancak yine de hem sınıf içinde hem de oyunda gerçekleştirdiğimiz okuma yazma etkinliklerinden sonra konuyu öğrendiler. Çalışma kâğıtlarında da iyi puanlar aldılar. Öğrenciler oyun sırasında yazılarında "yapıyor, çalışıyor, binyor" yazma eğilimindeydi. Hatalarını ben düzelttim. Oyunu oynarken de ilk örneklerdeki şimdiki zaman eklerini önce o şekilde yazdılar. Oyun kabul etmeyince doğrusunu yazdılar. Sonra mantığı kavradılar ve sonraki örnekleri doğru yazdılar. Yazma etkinliği yaparken hepsinin yanına tek tek gittim ve hem içerik hem de biçimsel olarak dönütler verdim. Birlikte düzeltmeler yaptık. Ama oyunda ilk seferlerde yine hep yanlış yazdılar. Daha sonra yanlış yazıp puan kazanamadıkça bazen benim yardımımla bazen de

sürekli deneyerek doğru yazmayı öğrendiler. Daha sonraki örneklerde de doğru şekilde yazdılar.

Tüm öğrencilerin altıncı bölümü bitirmesinin ardından Geçerlik Komitesi-5'te alınan karar gereği öğrencilerin bölümü bir kez daha oynamaları sağlanmıştır. Daha sonra araştırmacı sınıf tahtasına yansıttığı projeksiyon aracılığıyla oyunun altıncı bölümünü oynamıştır. Oyun sırasında öğrencilerle etkileşimli bir süreç işletilmiş, oyun araştırmacı tarafından öğrenci dönütlerine göre oynanmış, gerekli yerlerde açıklamalarda ve konu anlatımlarında bulunulmuştur. Bu süreçten bir Görsel 4.31'de verilmiştir.



Görsel 4.31. “Türkçeye Yolculuk” oyununun tüm sınıfla birlikte oynanması sırasındaki sınıf ortamına ilişkin görsel

Altıncı bölüm bittiğinde oyunda öğrencilere Karagöz-Hacivat gösterisi hediyesi verilmektedir. Araştırmacı bilgisayarlar kapandıktan sonra öğrencilerle Karagöz ve Hacivat ile ilgili konuşmuş, öğrencilere çeşitli resimler göstermiş ve videolar izletmiştir. Bölüm içindeki türkü tekrar dinlenmiştir. Değerlendirme çalışmalarından sonra derse son verilmiştir.

Geçerlik Komitesi-6'da İmad ve Muhammed isimli öğrencilerle yapılan ek derslerin sonlandırılabilceği önerisi getirilmiştir. Bu konuda komite üyeleri ile araştırmacı arasında geçen bir diyalog şu şekildedir (Geçerlik Komitesi Toplantısı-6, 21.06.2021):

Üye-1: İmad'ın puanları diğer arkadaşlarına yaklaşmış görünüyor.

Araştırmacı: Evet hocam.

Üye-2: Sanırım Muhammed'in de öyle.

Araştırmacı: Evet hocam, hem okumaları hem de yazmaları bu süreçte epeyce gelişti.

Üye-1: O slayttaki yazı çalışmasını açar mısın? Evet, bu. Bunu İmad mı yazdı?

Araştırmacı: Evet hocam bu İmad'ın yazısı. Bu da çalışma kâğıdından aldığı puan. Bu da Muhammed'in.

Üye-1: Bence istenen seviyeler.

Üye-3: Katılıyorum. Artık ek derse gerek yok bence.

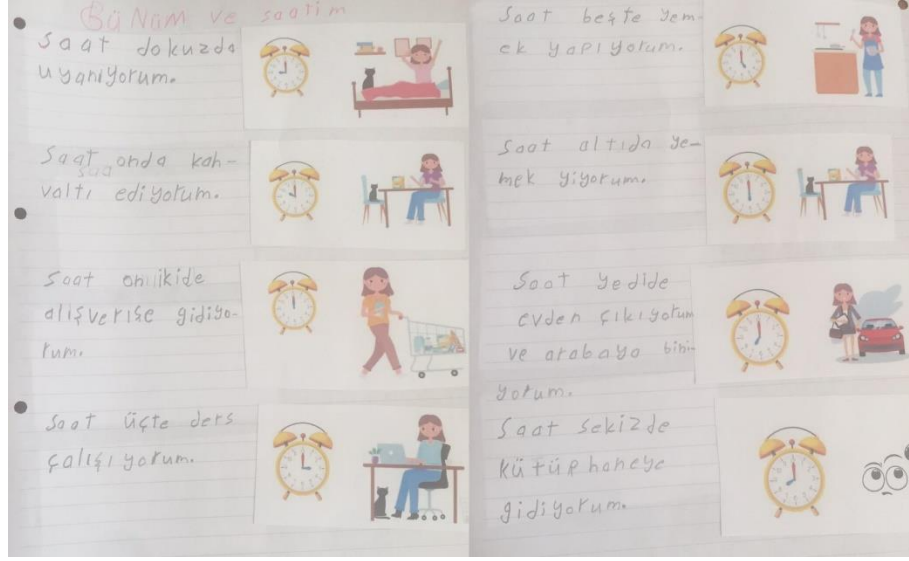
Üye-2: Evet.

Geçerlik komitesi-6'da (21.06.2021) ders sonundaki ölçme ve değerlendirme sonuçları incelenmiş ve altıncı eylem döngüsüne geçilebileceği kararı alınmıştır.

Beşinci eylem planından sonra süreç içinde kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen bulgular öğrencilerin eylem planında yer alan okuma kazanımlarına ulaştıklarını göstermiştir. Öğrencilerin günlük hayata ilişkin tarih-zaman ifadelerini ve yaygın meslek adlarıyla mesleklerin temel özelliklerini tanıdıkları görülmüştür. Ayrıca afiş, bilet, broşür, duyuru, ilan, menü vb. metinlerden temel/ihtiyaç duydukları bilgileri seçebildikleri, basit metinlerdeki oluş sırasını ve metinlerdeki günlük rutinlere ilişkin ifadeleri belirleyebildikleri, görsellerle desteklenmiş basit eylemlerin anlatıldığı metinleri anladıkları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin beşinci eylem planında yer alan konulardaki okuduğunu anlama becerilerinin geliştiği gözlenmiştir. Bununla birlikte bu eylem planıyla birlikte öğrencilerin yavaş okuma problemlerinin kısmen azaldığı görülmüştür. Araştırmacı, bu konuda günlüğüne şunları yazmıştır (18.06.2022):

...Bu eylem planıyla hedeflediğim okuma kazanımlarına da ulaştı öğrenciler. Çalışma kâğıtlarındaki okuduğunu anlama sorularına doğru cevap vermişler ve zaten neredeyse tümü çok iyi puanlar alıyorlar çalışma kâğıtlarından. Ayrıca hem farklı metinlerle hem de oyundaki metinlerle yaptırdığım okuma etkinliklerinde öğrencilerin artık nispeten daha hızlı okumaya başladıklarını gördüm. Oyunda geçirilen sürenin artması, öğrencilerin oyunu birden fazla kez oynaması, ders sonunda oyunun tüm sınıfça oynanması ve bu süreçteki metinlerin sesli okuma etkinliği kapsamında gerçekleştirilmesi gibi süreçlerin bunda etkili olduğunu düşünüyorum...

Öğrencilerin ayrıca beşinci eylem planında hedeflenen yazma kazanımlarına da ulaştıkları görülmüştür. Öğrenciler bu eylem planı kapsamında yazılarında tarih-zaman ifadelerini kullanmış, olayları/durumları oluş sırasına göre yazmış, günlük rutinlerini basit cümlelerle yazmış, bir mesleği basit cümlelerle tanıtmış, basit afişler hazırlamış ve görselleştirilmiş bir olayı kendi cümleleriyle yazmışlardır. Öğrencilerin yazıları incelendiğinde birtakım hatalar bulunmakla birlikte yazılarında genel olarak biçim, içerik, dil ve anlatım, yazım ve noktalama konularında gelişme olduğu gözlemlenmiştir. Bu konuda Reza'nın yazı çalışmasına örnek Görsel 4.32'de verilmiştir.

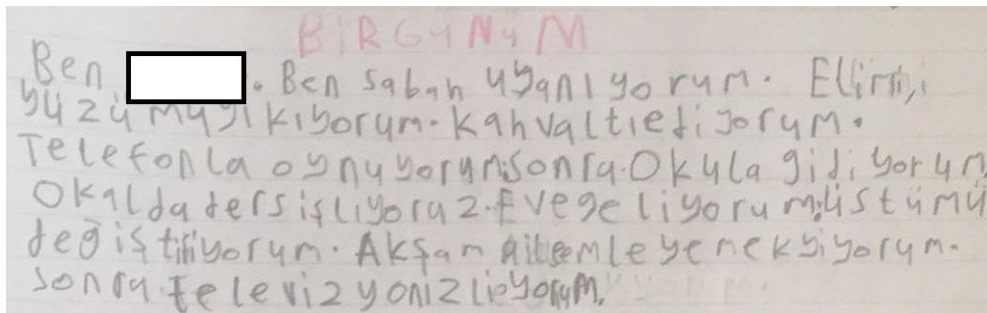


Görsel 4.32. Reza'nın yazı çalışması (Eylem planı 5)

Beşinci eylem planının sonunda, öğrencilerin okuma ve yazmaya yönelik motivasyonlarının olumlu bir şekilde devam ettiği gözlemlenmiştir. Araştırmacı bu konudaki düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir (18.06.2021):

... Ayrıca motive bir şekilde katılıyorlar tüm etkinliklere. Uygulamanın başında en korktuğum şey öğrencilerin etkinliklere karşı isteksiz olmalarıydı. Ancak hem seviyelerine uygun hazırlanmış etkinliklerle hem de dijital oyunla bu korkumun yersiz çıkmasını sağladık diyebilirim. Özellikle bu hafta öğrencilerin oyunda geçirdikleri sürenin de artmasıyla birlikte motivasyonlarının çok iyi olduğunu söyleyebilirim.

Beşinci eylem planından sonra veri toplama araçlarından elde edilen bulgularda biri de İmad ve Muhammed adlı öğrencilerin hem okuma hem de yazma çalışmalarında gelişim göstermeleri olmuştur. Öğrencilerin çalışma kâğıtlarından ve dil becerilerini değerlendirme gözlem formlarından aldıkları puanlar ilerleyen bölümlerde sunulmuştur. İmad'ın yazısında da oldukça önemli gelişmeler gözlemlenmiştir (Görsel 4.26). Muhammed'in yazı örneği ise Görsel 4.33'te verilmiştir.



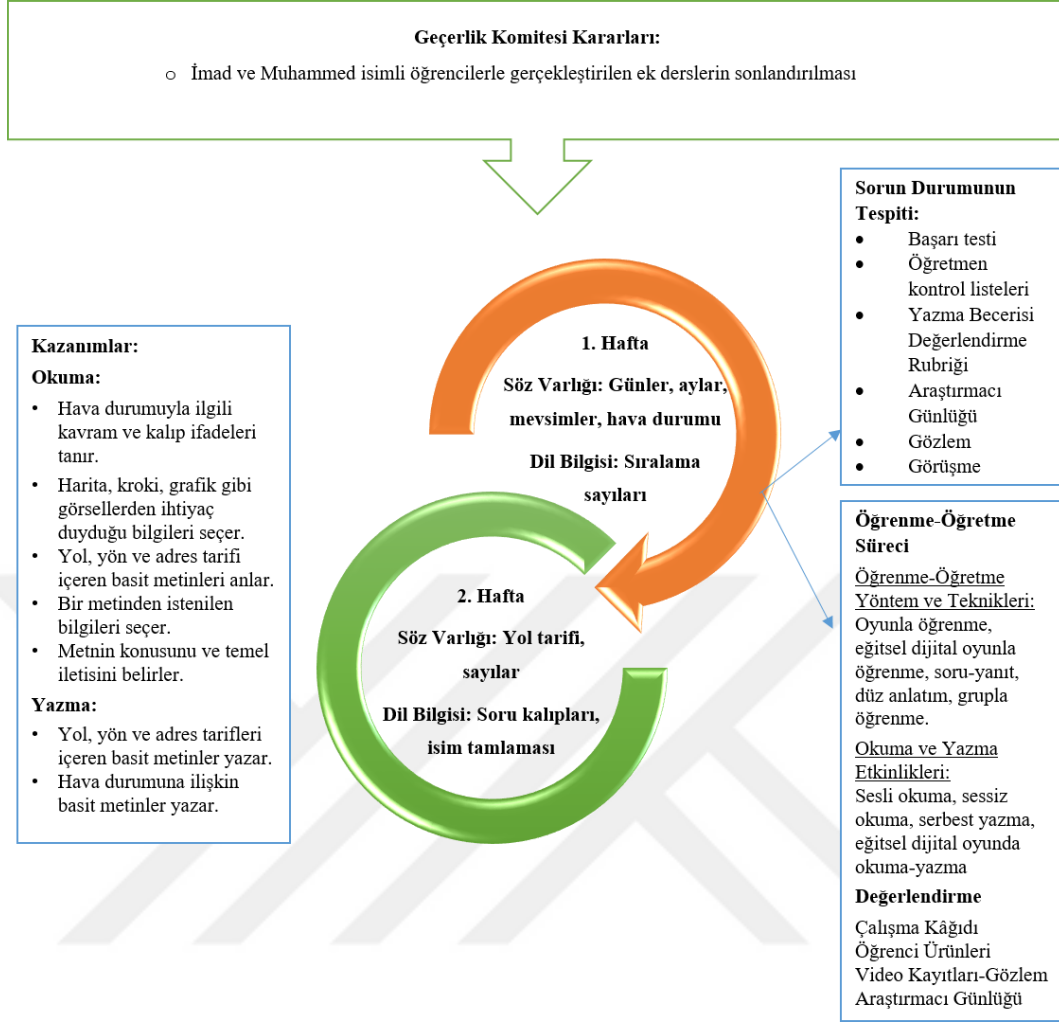
Görsel 4.33. Muhammed'in yazı çalışması (Eylem planı 5)

Görsel 4.33'te görüldüğü üzere Muhammed'in yazısında biçimsel sorunlar bulunmaktadır. Bununla birlikte Muhammed kazanıma uygun bir yazı yazmış, yazısına bir başlık eklemiş, yazım kurallarına uymuş, noktalama işaretlerini kullanmıştır. Ayrıca yazısının dil ve anlatım yönünden bütünlük gösterdiği de söylenebilir.

Sonuç olarak beşinci eylem planının sonunda öğrencilerin eylem planıyla hedeflenen okuma ve yazma kazanımlarına ulaştıkları bulgusu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin beşinci eylem planında yer alan konularda okuduklarını anladıkları, sesli okuma hatası yapmadıkları ve hızlı okumaya başladıkları da ulaşılan bulgular arasındadır. Öğrencilerin yazmada biçim, içerik, dil ve anlatım ile yazım ve noktalama konusunda ilerleme gösterdikleri görülmüştür. İmad ve Muhammed'in hem okuma hem yazma konusunda gelişim gösterdikleri, bununla birlikte Muhammed'in yazmada biçimsel sorunlarının devam ettiği gözlemlenmiştir. Bu eylem planının sonunda öğrencilerin okuma ve yazmaya yönelik motivasyonlarının olumlu bir şekilde devam ettiği de görülmüştür.

4.2.6.Eylem planı 6: Hava nasıl?

Araştırmada beşinci eylem planının uygulanmasından ve geçerlik komitesi tarafından değerlendirilmesinden sonra geçerlik komitesi kararlarına göre altıncı eylem planı yeniden düzenlenmiş ve “Hava Nasıl?” temasında uygulanmıştır. Altıncı eylem planı iki ders planından oluşmuş ve toplamda iki hafta 12 ders saatinde uygulanmıştır. Altıncı eylem planına ilişkin ayrıntılar Şekil 4.9'da verilmiştir.



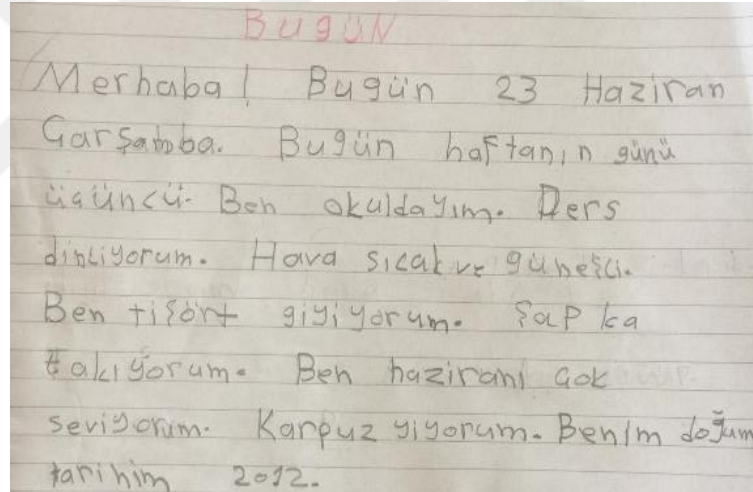
Şekil 4.9. Eylem planı 6: Hava nasıl?

“Hava Nasıl?” temasının etkinlikleri hazırlık, anlama (dinleme, okuma, söz varlığını geliştirme), günlük hayatla ilişkilendirme, kendini ifade etme (konuşma, yazma, söz varlığını kullanma) ve ölçme ve değerlendirme aşamalarında gerçekleştirilmiştir. Katılımcı öğrenciler toplam 12 ders saati boyunca temaya ilişkin dinleme, okuma, konuşma, yazma etkinlikleri gerçekleştirmiş; “Türkçeye Yolculuk” adlı oyunun ilgili temaya yönelik olarak hazırlanan ve İstanbul ilinde geçen yedinci bölümünü oynamışlardır.

Altıncı eylem planının ilk haftasında derse hazırlık etkinlikleriyle başlanmış ve daha sonra anlama etkinliklerine geçilmiştir. Dinleme etkinlikleri dinleme eğitimi sürecine uygun bir şekilde gerçekleştirildikten sonra okuma etkinlikleri kapsamında sesli okuma ve sessiz okuma etkinliklerine yer verilmiştir. Öncelikle okuma kuralları ve amacı öğrencilere hatırlatılmış, daha sonra her bir öğrenciden metni sesli bir şekilde okuması istenmiştir. Tüm öğrenciler sesli okumayı gerçekleştirdikten sonra bir kez de sessiz

okuma yapmaları ve okurken anlamlarını bilmedikleri kelimelerin altını çizmeleri istenmiştir. Okuma sırasında ve sonrasında öğrencilere metinle ilgili anlama soruları sorulmuş ve cevapları alınmıştır.

Söz varlığını geliştirme aşamasında gerçekleştirilen farklı etkinliklerden sonra konunun günlük hayatla ilişkisi kurulmuş ve kendini ifade etme aşamasına geçilmiştir. Konuşma etkinlikleri tüm öğrencilerin katılımlarıyla konuşma eğitimi sürecine uygun bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Yazma etkinliği kapsamında serbest yazma çalışması yapılmıştır. Bu kapsamda araştırmacı öncelikle öğrencilere hava durumu ile ilgili yazılmış bir metin örneği sunmuştur. Günlük bir hava durumunun anlatıldığı bu yazı tüm sınıfla birlikte okunmuş, incelenmiş ve üzerinde tartışılmıştır. Daha sonra öğrencilerden o günkü hava durumunun anlatıldığı bir yazı yazmaları istenmiştir. Etkinliğe ilişkin Mustafa'nın yazı çalışması Görsel 4.34'te verilmiştir.

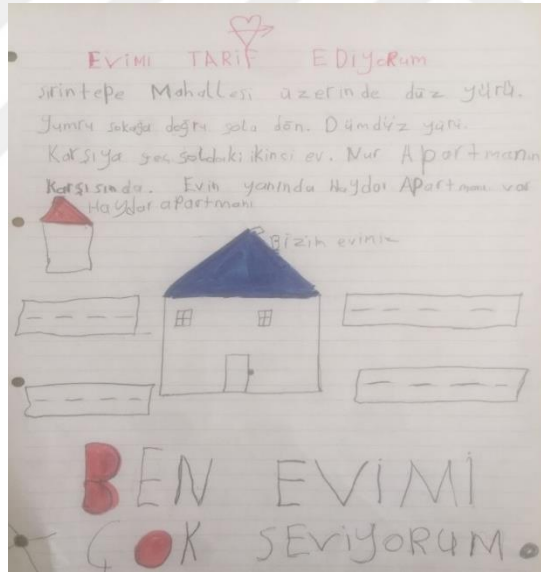


Görsel 4.34. Mustafa'nın yazı çalışması (Eylem planı 6)

Serbest yazma etkinliği sırasında öğrenciler yazılarını yazarken araştırmacı yazıları kontrol etmiş, daha sonra öğrencilerden yazdıklarını okumalarını istemiştir. Yazılanlar önce içerik daha sonra biçimsel olarak kontrol edilmiştir. En sonunda yazılar sınıfla paylaşılarak sınıf panosuna asılmış; böylece yazma etkinliği tamamlanmıştır. Söz varlığını geliştirme etkinlikleri de tamamlandıktan sonra o haftaki konular ile ilgili ölçme ve değerlendirme çalışması gerçekleştirilmiştir.

Altıncı eylem planının ikinci haftasına hazırlık etkinlikleriyle başlanmış, daha sonra anlama etkinliklerine geçilmiştir. Dinleme etkinlikleri gerçekleştirildikten sonra okuma etkinlikleri kapsamında sesli okuma ve sessiz okuma etkinliklerine yer verilmiştir. Sesli

okuma etkinlikleri okuma becerisi öğretimi sürecine uygun bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Sesli okumadan sonra araştırmacı, öğrencilerden bir kez de sessiz okuma yapmalarını ve okurken anlamlarını bilmedikleri kelimelerin altını çizmelerini istemiştir. Okuma sırasında ve sonrasında öğrencilere metinle ilgili anlama soruları sorulmuş ve cevapları alınmıştır. Söz varlığını geliştirme aşamasından sonra konunun günlük hayatla ilişkisi kurulmuş ve kendini ifade etme aşamasına geçilmiştir. Konuşma etkinlikleri tüm öğrencilerin katılımıyla konuşma eğitimi sürecine uygun bir şekilde gerçekleştirildikten sonra yazma etkinliğine geçilmiştir. Bu haftada yine serbest yazma etkinliği gerçekleştirilmiştir. Serbest yazma etkinliğinde araştırmacı, öğrencilere evinin yol tarifini anlattığı bir yazı örneği sunmuştur. Bu yazı örneği sınıfla birlikte okunmuş, değerlendirilmiş, yazıda nelerden bahsedildiği hakkında sınıfça konuşulmuştur. Daha sonra öğrencilerden kendi evlerinin yol tarifini yaptıkları bir yazı yazmaları istenmiştir. Etkinliğe ilişkin Fatimah'ın yazı çalışması Görsel 4.35'te verilmiştir.



Görsel 4.35. Fatimah'ın yazı çalışması (Eylem planı 6)

Yazma etkinliğinde öğrenciler yazılarını yazarken araştırmacı hem biçimsel hem de içerik olarak ürünleri kontrol etmiştir. Süreç sonunda ürünler sınıfla paylaşılmıştır. Söz varlığını kullanma etkinlikleri de gerçekleştirildikten sonra “Türkçeye Yolculuk” oyununa geçilmiştir. Bu kısımda öğrenciler eğitsel dijital oyun içinde İstanbul ilinde Kız Kulesi, Galata Kulesi, Sultanahmet Camii gibi mekânlarda okuma ve yazma çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir. Eğitsel dijital oyunun oynanması sırasındaki okuma etkinliğine örnek Görsel 4.36, yazma etkinliğine örnek ise Görsel 4.37’de verilmiştir.



Görsel 4.36. Muhammed'in "Türkçeye Yolculuk (İstanbul)" oyunundaki okuma etkinliğine ilişkin ekran görüntüsü



Görsel 4.37. Muhammed'in "Türkçeye Yolculuk (İstanbul)" oyunundaki yazma etkinliğine ilişkin ekran görüntüsü

Oyunun oynanması sırasında öğrenciler ile araştırmacı arasında gerçekleşen bir diyalog aşağıda verilmiştir:

Hasan: Öğretmenim yaz ayı diyor?

Araştırmacı: Evet, yaz mevsimi ayları. Hangileri?

Hasan: Bilmiyorum.

Araştırmacı: Derste konuştuk. Hatırla.

Hasan: Eylül?

Araştırmacı: Eylül bir sonbahar ayı. (Tüm sınıfa) Hangi aylar yaz mevsimi ayları?

Hüda: Temmuz!

Araştırmacı: Temmuz (m sesini vurgulayarak), evet!

İbrahim: Ağustos!

Araştırmacı: Doğru!

Muhammed: Ekim!

Araştırmacı: Ekim bir yaz mevsimi ayı değil. Ekim bir sonbahar mevsimi ayı. Başka hangi ay var yaz mevsiminde?

İnas: Haziran!

Araştırmacı: Evet, yaz mevsimi ayları haziran, temmuz ve ağustostur.

Reza: Öğretmenim ben ağustos yazıyorum ama dıtt diyor. Yanlış diyor.

Araştırmacı: (Reza'nın ekranına bakarak) burada ağustos yazıyor mu? Ahustos mu, ağustos mu?

Reza: Ağustos.

Araştırmacı: Evet, nasıl yazılıyor?

Reza: Böyle (tekrar ahustos yazıyor).

Araştırmacı: Herkes bana bakıyor. Yaz mevsimi aylarını yazıyorum (önce yaz mevsimi aylarını, daha sonra da diğer mevsimlerdeki ayları tahtaya yazıyor) (Gözlem Notu, 25.06.2021).

Araştırmacı, derste yapılan okuma ve yazma çalışmaları ile ilgili olarak araştırmacı günlüğüne şunları yansıtmıştır (Araştırmacı Günlüğü, 25.06.2021):

Bu haftaki konularımız yoğun ve bu yüzden dersler de epey yoğun geçti. Bu eylem planında sesli ve sessiz okuma ile serbest yazma etkinliği yaptık ve ayrıca eğitsel dijital oyunda okuma yazma çalışmalarımızı gerçekleştirdik. Öğrenciler artık serbest yazma aşamasında da oldukça iyiler. Hem öğrencilerin sorun yaşadıkları konuları bitirmemiz hem de uygulamanın başından bu yana öğrencilerin iyi bir gelişim göstermeleri nedenleriyle uygulamanın sonlandırılabilceğini düşünüyorum. Komitedeki üyelerin de uygun görmesi halinde son testler ve görüşmelere geçebilirim.

Tüm öğrencilerin altıncı bölümü bitirmesinin ardından öğrencilerin bölümü bir kez daha oynamaları sağlanmıştır. Daha sonra araştırmacı sınıf tahtasına yansıttığı projeksiyon aracılığıyla oyunun son bölümünü oynamıştır. Oyun sırasında öğrencilerle etkileşimli bir süreç işletilmiş, oyun araştırmacı tarafından öğrenci dönütlerine göre oynanmış, gerekli yerlerde açıklamalarda ve konu anlatımlarında bulunulmuştur.

Yedinci bölüm bittiğinde oyunda öğrencilere Osmanlı Macunu hediyesi verilmektedir. Araştırmacı bilgisayarlar kapandıktan sonra öğrencilerle Osmanlı Macunu ile ilgili konuşmuş, öğrencilere çeşitli resimler göstermiş ve videolar izletmiştir. Bölüm

içindeki türkü tekrar dinlenmiştir. Değerlendirme çalışmalarından sonra derse son verilmiştir.

Geçerlik komitesi-7’de ders sonundaki ölçme ve değerlendirme sonuçları incelenmiş ve uygulamanın sonlandırılabilceği ifade edilmiştir. Bu konuda komite üyeleri ile araştırmacı arasında geçen bir diyalog şu şekildedir (Geçerlik Komitesi Toplantısı-7, 28.06.2021):

Üye-1: Öngördüğümüz tüm konular bitti mi?

Araştırmacı: Evet hocam.

Üye-1: Veri doygunluğuna ulaşıldığını düşünüyorum. Hem okumalarından hem yazmalarından belli oluyor zaten. Bence tabii. Günlüğünde de artık hep aynı şeylerden bahsediyorsun.

Araştırmacı: Evet hocam.

Üye-2: Ben de öyle olduğunu düşünüyorum. A1 seviyesindeki konuları tamamladıklarını düşünüyorum.

Üye-3: Katılıyorum.

Üye-1: O zaman bitirebiliriz uygulamayı.

Üye-2: Hayırlı olsun.

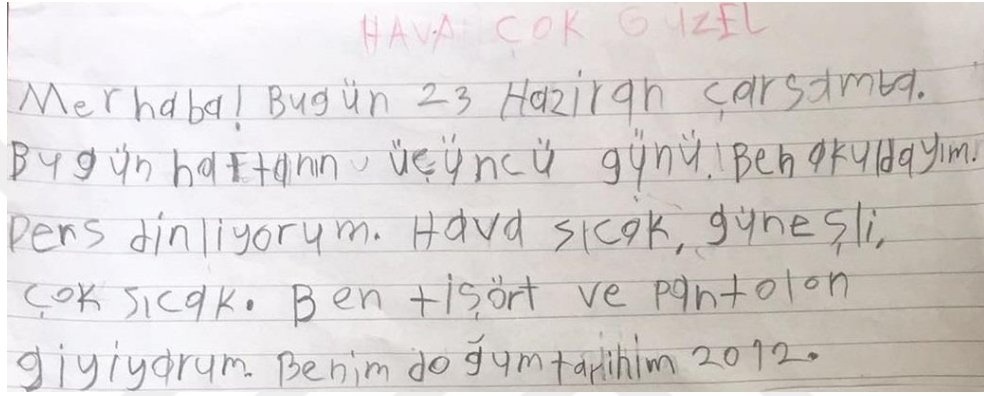
Araştırmacı: Tamam hocam, çok teşekkürler.

Geçerlik komitesi-7’de (28.06.2021) alınan karar gereği altıncı eylem planı uygulandıktan sonra uygulama sonlandırılmış ve son testlerin yapılması, öğretmen ve öğrenci görüşmelerinin gerçekleştirilmesi aşamasına geçilmiştir.

Altıncı eylem planının sonunda veri toplama araçlarından elde edilen bulgular öğrencilerin eylem planında yer alan okuma kazanımlarına ulaştıklarını göstermiştir. Öğrencilerin hava durumuyla ilgili kavram ve kalıp ifadeleri tanıdıkları; harita, kroki, grafik gibi görsellerden ihtiyaç duyduğu bilgileri seçtikleri; yol, yön ve adres tarifi içeren basit metinleri anladıkları; bir metinden istenilen bilgileri seçtikleri; metnin konusunu ve temel iletisini belirledikleri gözlemlenmiştir. Öğrencilerin altıncı eylem planında yer alan konulardaki okuduğunu anlama becerilerinin geliştiği gözlenmiştir. Bununla birlikte altıncı eylem planının sonunda öğrencilerin yavaş okuma sorunlarının son bulduğu görülmüştür. Araştırmacı, bu konuda günlüğüne şunları yazmıştır (25.06.2022):

...Öğrencilerin hem ders içinde yaptıkları etkinliklere baktığımda hem de çalışma kâğıtlarını incelediğimde okuma ve yazma kazanımlarına ulaştıklarını gördüm. Hatta İnas ve Reza hem çalışma kâğıtlarından hem de gözlem formlarından tam puan aldılar. Diğer öğrenciler de tam puan almasalar da çok iyi puanlar aldılar. Ayrıca artık iyi bir hızda okuyorlar. Sesli okuma hataları yok denecek kadar az. A1 dil düzeyi için belirlediğimiz tüm konularda anlama becerileri de iyi.

Öğrencilerin altıncı eylem planında hedeflenen yazma kazanımlarına da ulaştıkları ve bu kapsamda yol, yön ve adres tarifleri içeren basit metinler ile hava durumuna ilişkin basit metinler yazabilir duruma geldikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin yazıları incelendiğinde yazılarında genel olarak biçim, içerik, dil ve anlatım, yazım ve noktalama konularında iyi durumda oldukları gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, Muhammed de yazısında biçimsel anlamda gelişme göstermiştir. Muhammed'in yazı çalışmasına örnek Görsel 4.38'de verilmiştir.



Görsel 4.38. Muhammed'in yazı çalışması (Eylem planı 6)

Görüldüğü üzere Muhammed harfler, kelimeler ve satırlar arasında nispeten daha uygun boşluklar bırakmaya başlamış; yazısında farklı noktalama işaretleri kullanmış, dil ve anlatım yönünden bütünlük sağlamış, yazısına bir başlık eklemiştir. Bu kapsamda araştırmanın diğer katılımcılarıyla birlikte Muhammed'in de yazılarının biçim, içerik, dil ve anlatım ile yazım ve noktalama boyutlarında gelişim gösterdiği söylenebilir.

Altıncı eylem planının sonunda, öğrencilerin okuma ve yazmaya yönelik motivasyonlarının iyi bir düzeyde olduğu da elde edilen bulgular arasındadır. Araştırmacı bu konudaki düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir (25.06.2021):

... Bu hafta çok yoğun bir hafta olmasına rağmen öğrenciler en ufak bir sıkılma belirtisi göstermediler. Tüm okuma ve yazma çalışmalarına çok istekli bir şekilde katıldılar. İbrahim'in okuma yaparken bir ara 'Okuyorum çok güzel, çok seviyorum' dediğini duydum. Uygulamanın en başında yazı yazmaktan nefret ettiğini söyleyen Hüda, bugün ilk yazı çalışmasını beğenmedi ve en baştan başlayarak tekrar bir yazı yazdı. Bunlar benim öğrencilerim için çok büyük gelişmeler motivasyon anlamında.

Sonuç olarak altıncı eylem planının sonunda öğrencilerin eylem planıyla hedeflenen okuma ve yazma kazanımlarına ulaştıkları, bu eylem planında yer alan konularda okuduklarını anladıkları, sesli okuma hatası yapmadıkları ve hızlı okudukları

ulaşılan bulgular arasındadır. İmad ve Muhammed de dâhil tüm öğrencilerin yazmada biçim, içerik, dil ve anlatım ile yazım ve noktalama konusunda ilerleme gösterdikleri görölmüştür. Bu eylem planının sonunda elde edilen bir diğeri bulgu da öğrencilerin okuma ve yazmaya yönelik motivasyonlarının olumlu olduğudur.

4.3. Okuma-Anlama ve Yazma Becerilerinde Sorun Yaşayan Öğrencilerin

Uygulama Sürecindeki Okuma-Anlama ve Yazma Becerilerinin Gelişimi

Araştırmanın üçüncü sorusu olan “Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin uygulama sürecindeki ikinci dil olarak Türkçe okuma-anlama ve yazma becerilerinin gelişimi nasıldır?” sorusuna yanıt aramak amacıyla uygulama sürecinin başında ve sonunda öğrencilere okuma-anlama başarı testi uygulanmış, bununla birlikte üç aşamalı bir yazma sınavı yapılarak bu sınav yazma becerisi değerlendirme rubriği ile değerlendirilmiştir. Ayrıca öğrenciler her haftadan sonra o eylem planına yönelik çalışma kâğıtlarını doldurmuştur. Araştırmacı her eylem planının uygulanmasından sonra öğrencileri dil becerilerini değerlendirme gözlem formu ile değerlendirmiştir. Bu kapsamda katılımcı öğrencilerin okuma-anlama ve yazma becerilerindeki gelişim düzeyleri önce her öğrenci için ayrı başlıklarda, daha sonrada tüm katılımcılar için ayrı bir başlıkta tablolarla ve grafiklerle ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

4.3.1. Fatimah’ın okuma-anlama ve yazma becerilerinin gelişimi

Fatimah adlı öğrencinin uygulama öncesinde ve sonrasında uygulanan okuma-anlama testinden aldığı puanlara ilişkin elde edilen bulgular Tablo 4.4’te sunulmuştur.

Tablo 4.4. *Fatimah’ın uygulamanın öncesinde ve sonrasında uygulanan okuma-anlama testi puanları*

Öğrenci Adı	Uygulama Başındaki Okuma-Anlama Puanı (Max:25, Min:0)	Uygulama Sonundaki Okuma-Anlama Puanı (Max:25, Min:0)
Fatimah	9	21

Tablo 4.4’te Fatimah’ın uygulamanın öncesinde ve sonrasında uygulanan okuma-anlama testinden aldığı puanlar yer almaktadır. Tablo 4.4 incelendiğinde Fatimah’ın uygulamanın öncesinde uygulanan okuma-anlama testinden 9, uygulamanın sonrasında uygulanan okuma-anlama testinden 21 puan aldığı görölmektedir. Uygulamanın

bitiminde puanda gözlemlenen artış, yapılan okuma-anlama etkinliklerinin öğrencinin okuma-anlama becerisinin gelişimine katkı sağladığı biçiminde yorumlanabilir.

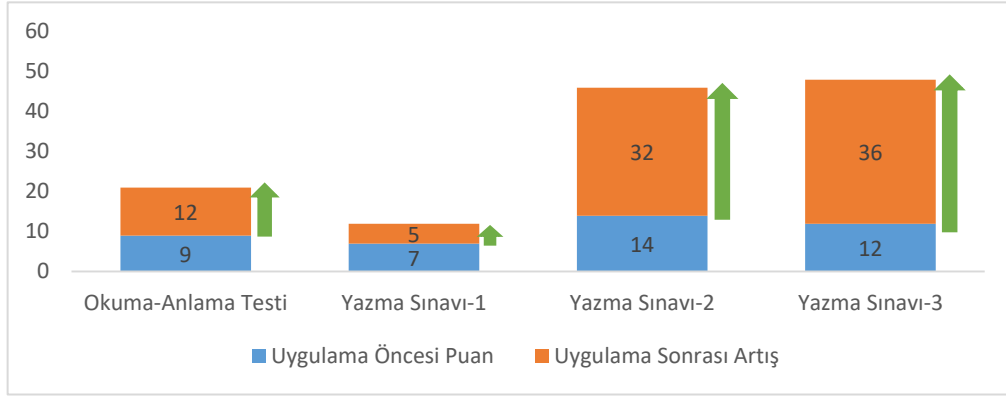
Fatimah'ın uygulama öncesinde ve sonrasında uygulanan yazma sınavından aldığı puanlara ilişkin elde edilen bulgular Tablo 4.5'te sunulmuştur.

Tablo 4.5. *Fatimah'ın uygulamanın öncesinde ve sonrasında uygulanan yazma sınavı puanları*

Öğrenci Adı	Uygulama Öncesi Yazma Puanı-1 (Max:15, Min:0)	Uygulama Sonrası Yazma Puanı-1 (Max:15, Min:0)	Uygulama Öncesi Yazma Puanı-2 (Max:68, Min:0)	Uygulama Sonrası Yazma Puanı-2 (Max:68, Min:0)	Uygulama Öncesi Yazma Puanı-3 (Max:68, Min:0)	Uygulama Sonrası Yazma Puanı-3 (Max:68, Min:0)
Fatimah	7	12	14	46	12	48

Tablo 4.5'te Fatimah'ın uygulamanın öncesinde ve sonrasında uygulanan yazma sınavından aldığı puanlar yer almaktadır. Tablo 4.5 incelendiğinde Fatimah'ın uygulamanın öncesinde uygulanan yazma sınavının ilk adımından 7, uygulamanın sonrasında uygulanan yazma sınavının ilk adımından ise 12 puan aldığı görülmektedir. Bununla birlikte tabloya göre Fatimah, uygulamanın öncesinde uygulanan yazma sınavının ikinci adımından 14, uygulamanın sonrasında uygulanan yazma sınavının ikinci adımından ise 46 puan almıştır. Son olarak tablodaki verilere göre Fatimah uygulamanın öncesinde uygulanan yazma sınavının üçüncü adımından 12, uygulamanın sonrasında uygulanan yazma sınavının üçüncü adımından ise 48 puan almıştır. Verilere göre Fatimah, yazma sınavının ikinci aşamasında zayıf (14-27 puan) performans düzeyinden iyi (42-55 puan) performans düzeyine; üçüncü aşamasında ise başarısız (0-13 puan) performans düzeyinden iyi (42-55 puan) performans düzeyine yükselmiştir. Uygulamanın bitiminde yazma sınavının her üç aşamasında da gözlemlenen puan artışı yapılan yazma etkinliklerinin öğrencinin yazma becerisinin gelişimine katkı sağladığı biçiminde yorumlanabilir.

Fatimah'ın uygulama sonrasında okuma-anlama ve yazma becerilerindeki gelişim Grafik 4.3'te sunulmuştur.



Grafik 4.3. *Fatimah'ın uygulama sonrasında okuma-anlama ve yazma becerilerindeki gelişim*

Grafik 4.3'te görüldüğü üzere Fatimah'ın okuma-anlama testi puanı uygulama öncesine göre 12 puanlık; yazma sınavı puanları ise sırasıyla 5, 32 ve 36 puanlık artış göstermiştir.

Fatimah'ın haftalık olarak uygulanan çalışma kâğıtlarından aldığı puanlara ilişkin bulgular Tablo 4.6'da sunulmuştur.

Tablo 4.6. *Fatimah'ın çalışma kâğıtlarından aldığı puanlar*

Öğrenci Adı	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
Fatimah	78	82	86	88	90	80	92	92	93	96

Tablo 4.6 incelendiğinde Fatimah'ın her hafta uygulanan toplam 10 çalışma kâğıdından aldığı puanlar görülmektedir. Bu puanlar, ilgili eylem planlarında gerçekleştirilen okuma-anlama ve yazma etkinliklerinin Fatimah'ın okuma-anlama ve yazma becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu göstermektedir. Tablo 4.6'daki bulgular Fatimah'ın her hafta puanlarını arttırdığını, yalnızca altıncı haftadaki çalışma kâğıdı puanında bir düşüş olduğunu göstermektedir. Fatimah'ın altıncı haftadaki çalışma kâğıdını doldururken sıkıldığı ve çalışma kâğıdını çok uzun bulduğunu söylediği gözlemlenmiştir. Bu durum, Fatimah'ın altıncı haftadaki çalışma kâğıdından düşük bir puan almış olmasına neden olmuş olabilir. Araştırmacı bu durumu araştırmacı günlüğüne şu şekilde yansıtmıştır (Araştırmacı Günlüğü, 11.06.2021)

Oyunu kapatıp çalışma kâğıtlarına geçtiğimizde önce sınıfta genel bir sızlanma oldu; ancak sonra hemen toparlandılar ve çalışma kâğıtlarını doldurmaya başladılar. Yalnızca Fatimah önce çalışma kâğıdının sayfalarına tek tek baktı ve göz devirerek 'oooff' dedi. Ben ne olduğunu sorunca da 'öğretmenim çok' diyerek eleştirisini dile getirdi. Çalışma kâğıdını

doldurmaya başladı; ancak çok yavaştı. En sona o kaldı zaten. Sürekli arkadaşlarından bir şeyler istedi, onlarla konuşmaya çalıştı. Uyarılarıma rağmen bir türlü toparlanamadı ve sıkıldığını sürekli vurguladı. Neden bilmiyorum ama bugün derste de genel olarak çok aktif değildi. Oldukça pasifti. Umarım böyle devam etmez.

Fatimah'ın, her hafta konu sonrasında uygulanan çalışma kâğıtlarından aldığı puanlar eylem planlarının genel olarak başarılı olduğunu ve planların Fatimah'ın okuma-anlama ve yazma becerilerinin gelişimine katkı sunduğunu göstermektedir.

Fatimah'ın her eylem planı sonrasında dil becerilerini değerlendirme gözlem formu ile değerlendirilmesi sonucu aldığı puanlar Tablo 4.7'de verilmiştir.

Tablo 4.7. *Fatimah'ın dil becerilerini değerlendirme gözlem formundan aldığı puanlar*

Öğrenci Adı	1.	2.	3.	4.	5.	6.
Fatimah	84	85	87	80	88	94

Tablo 4.7 incelendiğinde Fatimah'ın her eylem planından sonra uygulanan toplam altı gözlem formundan aldığı puanlar görülmektedir. Bu puanlar, ilgili eylem planlarında gerçekleştirilen okuma-anlama ve yazma etkinliklerinin Fatimah'ın dil becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu göstermektedir. Tablo 4.7'deki bulgular Fatimah'ın her eylem planından sonra puanlarını arttırdığını, yalnızca dördüncü eylem planından sonraki gözlem formu puanında bir düşüş olduğunu göstermektedir. Dördüncü eylem planı uygulamanın beşinci ve altıncı haftasını kapsamaktadır. Dolayısıyla bu düşüş, Fatimah'ın altıncı haftadaki derslerdeki pasifliği ile açıklanabilir. Bu durum, Fatimah'ın dördüncü eylem planından sonraki gözlem formundan düşük bir puan almış olmasına neden olmuş olabilir. Ancak genel olarak değerlendirildiğinde Fatimah'ın gözlem formlarından aldığı puanlar eylem planlarının başarılı olduğunu ve planların Fatimah'ın dil becerilerinin gelişimine katkı sunduğunu göstermektedir.

Fatimah'ın okuma-anlama ve yazma becerilerinin geliştiğine işaret eden nitel verilere de ulaşılmıştır. Fatimah ile uygulama sonrasında yapılan görüşmede Fatimah uygulama sürecinin okuma ve yazma becerilerine katkı sağladığını ifade etmiştir. Bu konuda araştırmacı ile Fatimah arasında gerçekleşen görüşmenin bir bölümü aşağıda verilmiştir (Fatimah ile Görüşme, 30.06.2021):

Araştırmacı: Biz birlikte dersler yapıyoruz. Türkçeye yolculuk oynuyoruz. Bunlar senin okumanı nasıl etkiliyor? Yani iyi mi oluyor, kötü mü oluyor?

Fatimah: Çok iyi oluyor öğretmenim.

Araştırmacı: Neden iyi oluyor?

Fatimah: Türkçe öğreniyorum. Hızlı okuyorum. Doğru okuyorum. Bazen sınıfta yavaş okuyorum. Yanlış okuyorum. O zaman arkadaşlarım gülüyor. Çok üzülüyorum. Şimdi okumayı öğreniyorum. O yüzden çok mutlu oluyorum. Eğleniyorum. Güzel yazıyorum çirkin yazmıyorum.

Araştırmacı: Başka? Okumanı nasıl etkiliyor sence?

Fatimah: Ben hep yavaş okuyorum. Yanlış okuyorum. Öğretmen bana kızıyor. Ben okumak istiyorum parmak kaldırıyorum öğretmen başkalarını kaldırıyor. Ama şimdi hızlı okuyorum, çok yanlış yapmıyorum yani yapıyorum. Şey az yapıyorum. Hem soru soruyorsunuz onlara cevap veriyorum böyle.

Araştırmacı: Peki yazma? Hani yazı yazıyoruz ya. Yazıların değişiyor mu?

Fatimah: Güzel yazıyorum artık. Seviyorum. Çirkin yazmıyorum. Tek başıma yazıyorum. Yardım istemiyorum. Nokta koyuyorum, soru işareti koyuyorum. Ailemi anlatıyorum, kendimi anlatıyorum. Havayı anlatıyorum, sınıfı anlatıyorum, okulu anlatıyorum. Ben yazı yazıyorum tek başıma. Adresimi anlatıyorum. Ayları, mevsimleri yazıyorum.

Fatimah, uygulama sürecinin doğru ve hızlı okumasına, okuma hatalarını azaltmasına, biçimsel olarak güzel ve doğru yazı yazmasına katkı sağladığını belirtmekte, ayrıca yazı yazmayı sevmesini, üretici yazı yazmasını ve farklı konularda yazı yazabilmesini sağladığını belirtmektedir. Bununla birlikte yazılarında yazım ve noktalama açısından da gelişmeler olduğunu vurgulamıştır.

Fatimah'ın öğretmeniyle gerçekleştirilen görüşmede de Fatimah'ın okuma-anlama ve yazma becerilerinin geliştiğini gösteren verilere ulaşılmıştır. Bu konuda araştırmacı ile Fatimah'ın öğretmeni arasında gerçekleşen görüşmenin bir bölümü aşağıda verilmiştir (Burçin Öğretmen ile Görüşme, 02.07.2021):

Araştırmacı: Hocam aslında siz de bu uygulama sürecini Hüda ve Fatimah sayesinde deneyimlemiş oldunuz. O yüzden size sormak istiyorum acaba Hüda ve Fatimah'ın Türkçe okuma-anlama ve yazma beceri düzeylerinde bir değişiklik gördünüz mü? Eğer gördüyseniz örnek vererek açıklayabilir misiniz? Fatimah'ın okuma-anlama becerisinden başlayabiliriz. Burçin Öğretmen: Evet değişiklik gördüm. Fatimah'ın okuması daha zayıftı şu anda hızlı. Okumayı daha çok seviyor.

Araştırmacı: Çok sevindim hocam. Başka ne söyleyebilirsiniz?

Burçin Öğretmen: Okuma becerisinde hızlanma gördüm ve eğer okuduğumuz yazı kısmen basit bir yazıysa o yazıdaki metin sonrası sorulara cevap verebildiğini, anlama etkinliklerini yapabildiğini en önemlisi bence okumayı sevdiklerini ve okumaya karşı olumlu bir tutum geliştirdiklerini gördüm.

Araştırmacı: Peki yazma becerisiyle ilgili ne söyleyebilirsiniz hocam?

Burçin Öğretmen: Açıkçası yazmalarına çok fazla bakamadım; çünkü bizim de uzaktan eğitim daha yeni bitti. Telafi eğitimler daha yeni başladı. Ama gözlemlediğim kadarıyla

noktadan sonra büyük harfle başlama ya da temel olarak nokta virgül kullanma gibi büyük küçük harf noktalama işaretleri ile ilgili sıkıntıları vardı. Tabii daha önce de söylediğim gibi çok gözlemleyemedim ama birkaç kez defterlerine baktığımda yazdıkları yazılara baktığımda bu konularda ilerleme kaydettiklerini gördüm. Şaşırdım yani noktadan sonra büyük harfle başlamış mesela buna şaşırdım. Bir de yani işte bilmediklerinden kaynaklı yazılarda hatalar yapıyorlardı. Harfleri karıştırdıkları için ya da dil bilgisi kuralını bilmedikleri için. Biliyorsunuz en çok yazmayla ilişkili dil bilgisi artık bu konuları kısmen aştıklarını gördüm. Yani dediğim gibi hani içerik olarak çok inceleyemedim nasıl yazılar yazıyorlar ne yazıyorlar ama yazılarını biçimsel olarak baktığımda yazım noktalama, dil bilgisi açılarından baktığımda büyük ilerlemeler gördüm.

Burçin öğretmen, uygulama sürecinin Fatimah'ın hızlı okuma ve okuduğunu anlama becerisine katkı sağladığını, ayrıca okumaya karşı olumlu bir tutum kazanmasında etkili olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca uygulama süreciyle birlikte Fatimah'ın yazılarında özellikle yazım ve noktalama bakımından bir ilerleme gördüğünü belirtmiştir.

4.3.2. Hamid'in okuma-anlama ve yazma becerilerinin gelişimi

Hamid adlı öğrencinin uygulama öncesinde ve sonrasında uygulanan okuma-anlama testinden aldığı puanlara ilişkin elde edilen bulgular Tablo 4.8'de sunulmuştur.

Tablo 4.8. *Hamid'in uygulamanın öncesinde ve sonrasında uygulanan okuma-anlama testi puanları*

Öğrenci Adı	Uygulama Başındaki Okuma-Anlama Puanı (Max:25, Min:0)	Uygulama Sonundaki Okuma-Anlama Puanı (Max:25, Min:0)
Hamid	7	19

Tablo 4.8'de Hamid'in uygulamanın öncesinde ve sonrasında uygulanan okuma-anlama testinden aldığı puanlar verilmiştir. Tablo 4.8'e göre Hamid uygulamanın öncesinde uygulanan okuma-anlama testinden 7, uygulamanın sonrasında uygulanan okuma-anlama testinden 19 puan almıştır. Uygulama sonrasında puanda gözlemlenen artış yapılan okuma-anlama etkinliklerinin öğrencinin okuma-anlama becerisinin gelişimine katkı sağladığı biçiminde yorumlanabilir.

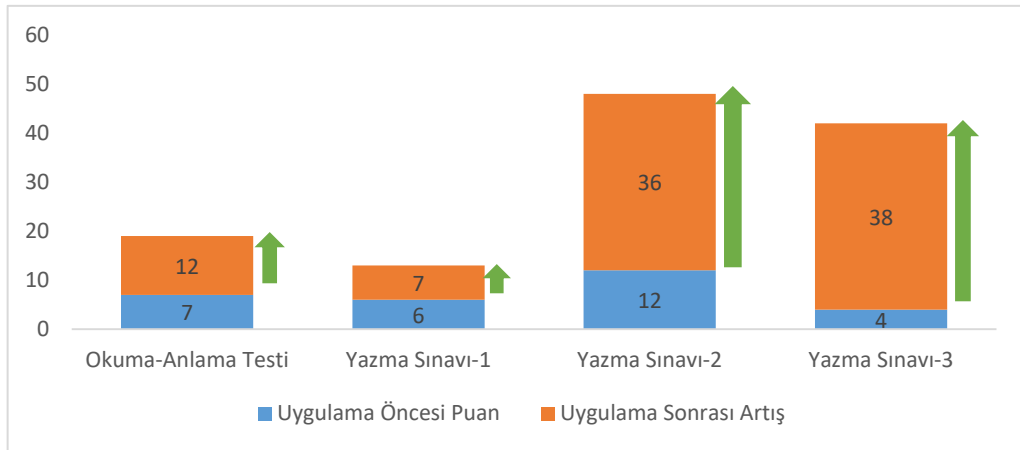
Hamid'in uygulama öncesinde ve sonrasında uygulanan yazma sınavından aldığı puanlara ilişkin elde edilen bulgular Tablo 4.9'da sunulmuştur.

Tablo 4.9. Hamid'in uygulamanın öncesinde ve sonrasında uygulanan yazma sınavı puanları

Öğrenci Adı	Uygulama Öncesi Yazma Puanı-1 (Max:15, Min:0)	Uygulama Sonrası Yazma Puanı-1 (Max:15, Min:0)	Uygulama Öncesi Yazma Puanı-2 (Max:68, Min:0)	Uygulama Sonrası Yazma Puanı-2 (Max:68, Min:0)	Uygulama Öncesi Yazma Puanı-3 (Max:68, Min:0)	Uygulama Sonrası Yazma Puanı-3 (Max:68, Min:0)
Hamid	6	13	12	48	4	42

Tablo 4.9, Hamid'in uygulamanın öncesinde ve sonrasında uygulanan yazma sınavından aldığı puanları göstermektedir. Tablo 4.9 incelendiğinde Hamid'in yazma sınavının ilk adımından uygulama öncesinde 6, uygulama sonrasında ise 13 puan; yazma sınavının ikinci adımından uygulama öncesinde 12, uygulama sonrasında ise 48 puan aldığı görülmektedir. Ayrıca tablodaki verilere göre Hamid yazma sınavının üçüncü adımından uygulama öncesinde 4, uygulama sonrasında ise 42 puan almıştır. Veriler Hamid'in yazma sınavının hem ikinci hem de üçüncü aşamasında başarısız (0-13 puan) performans düzeyinden iyi (42-55 puan) performans düzeyine yükseldiğini göstermektedir. Uygulama sonrasında yazma sınavının üç aşamasında da gözlemlenen puan artışı yapılan yazma etkinliklerinin öğrencinin yazma becerisinin gelişimine katkı sağladığı biçiminde yorumlanabilir.

Hamid'in uygulama sonrasında okuma-anlama ve yazma becerilerindeki gelişim Grafik 4.4'te sunulmuştur.



Grafik 4.4. Hamid'in uygulama sonrasında okuma-anlama ve yazma becerilerindeki gelişim

Grafik 4.4'te görüldüğü üzere Hamid'in okuma-anlama testi puanı uygulama öncesine göre 12 puanlık; yazma sınavı puanları ise sırasıyla 7, 36 ve 38 puanlık artış göstermiştir.

Hamid'in haftalık olarak uygulanan çalışma kâğıtlarından aldığı puanlara ilişkin bulgular Tablo 4.10'da sunulmuştur.

Tablo 4.10. *Hamid'in çalışma kâğıtlarından aldığı puanlar*

Öğrenci Adı	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
Hamid	75	80	89	90	90	91	92	94	96	96

Tablo 4.10 incelendiğinde Hamid'in her hafta uygulanan toplam 10 çalışma kâğıdından aldığı puanlar görülmektedir. Bu puanlar, ilgili eylem planlarında gerçekleştirilen okuma-anlama ve yazma etkinliklerinin Hamid'in okuma-anlama ve yazma becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu göstermektedir. Tablo 4.10'daki bulgular Hamid'in puanlarının bazı haftalarda sabit kaldığını; ancak genellikle arttığını göstermektedir. Hamid'in, her hafta konu sonrasında uygulanan çalışma kâğıtlarından aldığı puanlar eylem planlarının genel olarak başarılı olduğunu ve planların Hamid'in okuma-anlama ve yazma becerilerinin gelişimine katkı sunduğunu göstermektedir.

Hamid'in her eylem planı sonrasında dil becerilerini değerlendirme gözlem formu ile değerlendirilmesi sonucu aldığı puanlar Tablo 4.11'de verilmiştir.

Tablo 4.11. *Hamid'in dil becerilerini değerlendirme gözlem formundan aldığı puanlar*

Öğrenci Adı	1.	2.	3.	4.	5.	6.
Hamid	80	84	86	88	89	91

Tablo 4.11 incelendiğinde Hamid'in her eylem planından sonra uygulanan toplam altı gözlem formundan aldığı puanlar görülmektedir. Bu puanlar, ilgili eylem planlarında gerçekleştirilen okuma-anlama ve yazma etkinliklerinin Hamid'in dil becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu göstermektedir. Tablo 4.11'de sunulan bulgulara göre Hamid her eylem planından sonra puanlarını arttırmıştır. Hamid'in gözlem formlarından aldığı puanlar eylem planlarının genel olarak başarılı olduğunu ve planların Hamid'in dil becerilerinin gelişimine katkı sunduğunu göstermektedir.

Hamid'in okuma-anlama ve yazma becerilerinin geliştiğine işaret eden nitel verilere de ulaşılmıştır. Hamid ile uygulama sonrasında yapılan görüşmede Hamid uygulama sürecinin okuma ve yazma becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu belirtmiştir. Araştırmacı ile Hamid arasında gerçekleşen görüşmenin bir bölümü aşağıda verilmiştir (Hamid ile Görüşme, 01.07.2021):

Araştırmacı: Hamid, bizim derslerimiz senin Türkçe okumanı nasıl etkiliyor?

Hamid: Nasıl?

Araştırmacı: Yani dersler yapıyoruz biz birlikte. Oyun oynuyoruz. Sence bunlar senin okumanı değiştiriyor mu?

Hamid: Evet.

Araştırmacı: Nasıl değiştiriyor?

Hamid: Şimdi iyi okuyorum

Araştırmacı: Nasıl iyi mesela?

Hamid: Yani ben hep yavaş okuyordum kurstan önce. Şimdi yavaş yok, hızlı okuyorum. Ben çok mesela koltuk kutluk diye okuyorum hep ama artık doğru okuyorum. Sonra biliyorum koltuk ne okuyorum biliyorum ne diyor. Yani ne anlatıyor.

Araştırmacı: Çok güzel. Peki bazen de yazı yazıyoruz değil mi? Derslerden sonra şimdi nasıl yazıyorsun?

Hamid: Ben yazamıyordum sonra siz bana öğretiyorsunuz şimdi yazıyorum. Derslerde öğreniyorum. Tahtaya bir şey yazıyorsunuz ben de yazıyorum. Daha güzel yazıyorum. Öğretmenim artık okuyor benim yazdıklarımı. Kendimi anlatıyorum, bir günümü anlatıyorum. Başlık koyuyorum. Nokta koyuyorum.

Hamid, uygulama sürecinin hızlı okumasına, okuma hatalarını azaltmasına ve okuduğunu anlamasına katkı sağladığını belirtmektedir. Bununla birlikte bu süreçte yazma becerisinin hem biçimsel, hem içerik hem de yazım ve noktalama açısından geliştiğini ifade etmektedir.

Hamid'in öğretmeniyle gerçekleştirilen görüşmede de Hamid'in okuma-anlama ve yazma becerilerinin geliştiğini gösteren verilere ulaşılmıştır. Bu konuda araştırmacı ile Hamid'in öğretmeni arasında gerçekleşen görüşmenin bir bölümü aşağıda verilmiştir (Derya Öğretmen ile Görüşme, 29.06.2021):

Araştırmacı: Hocam aslında sınıfınızdaki yabancı uyruklu öğrencilerle birlikte uygulama sürecini siz de deneyimlediniz. Bu kapsamda İbrahim ve Hamid'in Türkçe okuma-anlama ve yazma beceri düzeylerinde size göre bir değişiklik oldu mu? Örnek vererek açıklayabilir misiniz? Sizin için de uygunsa Hamid'in okuma-anlama becerisindeki değişiklikten başlayabiliriz.

Derya Öğretmen: Tabii oldu. Okumaları hızlanmış bir kere ikisinin de. Hamid İbrahim'den daha geride olduğu için normalde Hamid'in ilerlemesi daha göze batıyor. Önceden bir yazı

okurken kırk kere takılırdı. Yanlış okuduğunu fark etmezdi bile illa ben uyarırdım. Şimdi daha az hata yapıyor, yaptığında da kendi fark ediyor. Dördüncü sınıf metinlerini anlamakta hala güçlük çekiyor. Ama o metinlerde bile şimdi artık en temel konu ve kelimeleri bildikleri için o metinlerdeki en temel fikri de öyle ya da böyle anlamaya başladı. Temel sorulara cevap verebiliyor.

Araştırmacı: Peki yazma becerileriyle ilgili ne söyleyebilirsiniz hocam?

Derya Öğretmen: Hamid çok yavaş yazardı, şimdi daha hızlı yazıyor. Harflerin şekillerini daha doğru çiziyor, yazıyor. Onun dışında içerik olarak neler yazdıklarına bakmadım. Diğer öğrenciler bir yazma çalışması yazarken ben onlara kitaptaki metnin aynısını yazdırıyordum. Çok yavaş yazıyordu Hamid yani önündeki kitaptaki ya da tahtadaki yazıyı bile doğru düzgün yazamıyordu. Şimdi hem bakarak yazabiliyor hem de dikte edebiliyor. Bu güzel. Ama dediğim gibi hadi şu konuda bir yazı yazın desem ne yaparlar bilemiyorum. Öyle bir şey yapmadık.

Derya öğretmen, uygulama sürecinin Hamid'in hızlı okumasına, sesli okuma hatalarını azaltmasına ve okuduğunu anlamasına katkı sağladığını belirtmiştir. Yazma becerisiyle ilgili olarak ise içerik olarak herhangi bir gözlemde bulunamadığını; ancak Hamid'in harfleri doğru yazma, dikte yapabilme ve hızlı yazma konularında gelişim gösterdiğini ifade etmiştir.

4.3.3. Hasan'ın okuma-anlama ve yazma becerilerinin gelişimi

Hasan adlı öğrencinin uygulama öncesinde ve sonrasında uygulanan okuma-anlama testinden aldığı puanlara ilişkin elde edilen bulgular Tablo 4.12'de sunulmuştur.

Tablo 4.12. *Hasan'ın uygulamanın öncesinde ve sonrasında uygulanan okuma-anlama testi puanları*

Öğrenci Adı	Uygulama Başındaki Okuma- Anlama Puanı (Max:25, Min:0)	Uygulama Sonundaki Okuma- Anlama Puanı (Max:25, Min:0)
Hasan	9	20

Tablo 4.12'de Hasan'ın uygulamanın öncesinde ve sonrasında uygulanan okuma-anlama testinden aldığı puanlar verilmiştir. Tablo 4.12 incelendiğinde Hasan'ın uygulamanın öncesinde uygulanan okuma-anlama testinden 9, uygulamanın sonrasında uygulanan okuma-anlama testinden 20 puan aldığı görülmektedir. Uygulama sonrasında puanda gözlemlenen artış yapılan okuma-anlama etkinliklerinin öğrencinin okuma-anlama becerisinin gelişimine katkı sağladığı biçiminde yorumlanabilir.

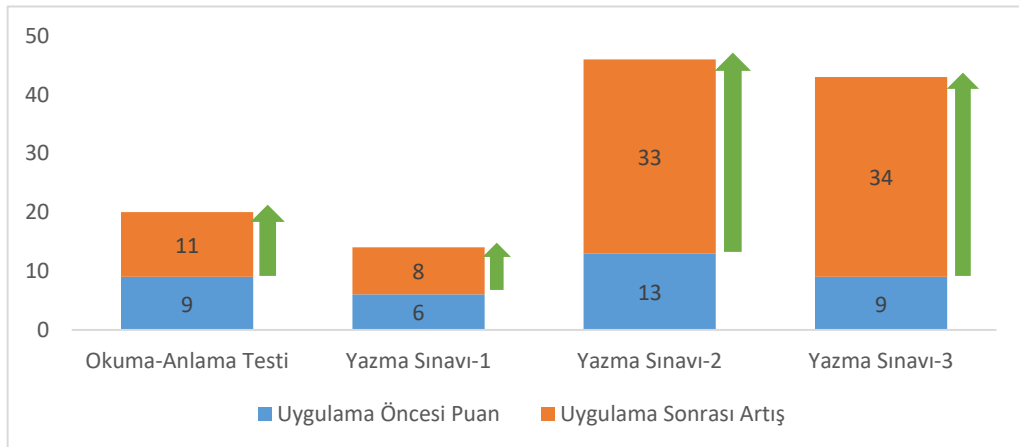
Hasan'ın uygulama öncesinde ve sonrasında uygulanan yazma sınavından aldığı puanlara ilişkin elde edilen bulgular Tablo 4.13'te sunulmuştur.

Tablo 4.13. Hasan'ın uygulamanın öncesinde ve sonrasında uygulanan yazma sınavı puanları

Öğrenci Adı	Uygulama Öncesi Yazma Puanı-1 (Max:15, Min:0)	Uygulama Sonrası Yazma Puanı-1 (Max:15, Min:0)	Uygulama Öncesi Yazma Puanı-2 (Max:68, Min:0)	Uygulama Sonrası Yazma Puanı-2 (Max:68, Min:0)	Uygulama Öncesi Yazma Puanı-3 (Max:68, Min:0)	Uygulama Sonrası Yazma Puanı-3 (Max:68, Min:0)
Hasan	6	14	13	46	9	43

Tablo 4.13, Hasan'ın uygulamanın öncesinde ve sonrasında uygulanan yazma sınavından aldığı puanları göstermektedir. Tablo 4.13'e göre Hasan, yazma sınavının ilk adımından uygulamanın öncesinde 6, uygulamanın sonrasında ise 14 puan almıştır. Hasan'ın yazma sınavının ikinci adımından uygulamanın öncesinde 13, uygulamanın sonrasında ise 46 puan aldığı; yazma sınavının üçüncü adımından uygulamanın öncesinde 9, uygulamanın sonrasında ise 43 puan aldığı görülmektedir. Veriler Hasan'ın yazma sınavının hem ikinci hem de üçüncü aşamasında başarısız (0-13 puan) performans düzeyinden iyi (42-55 puan) performans düzeyine yükseldiğini göstermektedir. Uygulama sonrasında yazma sınavının üç aşamasında da gözlemlenen puan artışı yapılan yazma etkinliklerinin öğrencinin yazma becerisinin gelişimine katkı sağladığı biçiminde yorumlanabilir.

Hasan'ın uygulama sonrasında okuma-anlama ve yazma becerilerindeki gelişim Grafik 4.5'te sunulmuştur.



Grafik 4.5. Hasan'ın uygulama sonrasında okuma-anlama ve yazma becerilerindeki gelişim

Grafik 4.5'te görüldüğü üzere Hasan'ın okuma-anlama testi puanı uygulama öncesine göre 11 puanlık; yazma sınavı puanları ise sırasıyla 8, 33 ve 34 puanlık artış göstermiştir.

Hasan'ın haftalık olarak uygulanan çalışma kâğıtlarından aldığı puanlara ilişkin bulgular Tablo 4.14'te sunulmuştur.

Tablo 4.14. *Hasan'ın çalışma kâğıtlarından aldığı puanlar*

Öğrenci Adı	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
Hasan	79	83	85	84	88	91	90	96	97	97

Tablo 4.14 incelendiğinde Hasan'ın her hafta uygulanan toplam 10 çalışma kâğıdından aldığı puanlar görülmektedir. Bu puanlar, ilgili eylem planlarında gerçekleştirilen okuma-anlama ve yazma etkinliklerinin Hasan'ın okuma-anlama ve yazma becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu göstermektedir. Tablo 4.14'e göre Hasan'ın puanları bazı haftalarda çok az düşüş göstermiş; ancak genellikle artmıştır. Hasan'ın, her hafta konu sonrasında uygulanan çalışma kâğıtlarından aldığı puanlar eylem planlarının genel olarak başarılı olduğunu ve planların Hasan'ın okuma-anlama ve yazma becerilerinin gelişimine katkı sunduğunu göstermektedir.

Hasan'ın her eylem planı sonrasında dil becerilerini değerlendirme gözlem formu ile değerlendirilmesi sonucu aldığı puanlar Tablo 4.15'te verilmiştir.

Tablo 4.15. *Hasan'ın dil becerilerini değerlendirme gözlem formundan aldığı puanlar*

Öğrenci Adı	1.	2.	3.	4.	5.	6.
Hasan	81	83	87	90	94	95

Tablo 4.15 incelendiğinde Hasan'ın her eylem planından sonra uygulanan toplam altı gözlem formundan aldığı puanlar görülmektedir. Bu puanlar, ilgili eylem planlarında gerçekleştirilen okuma-anlama ve yazma etkinliklerinin Hasan'ın dil becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu göstermektedir. Tablo 4.15'te sunulan bulgular Hasan'ın her eylem planından sonra puanlarını arttırdığını göstermektedir. Hasan'ın gözlem formlarından aldığı puanlar eylem planlarının genel olarak başarılı olduğunu ve planların Hasan'ın dil becerilerinin gelişimine katkı sunduğunu göstermektedir.

Hasan'ın okuma-anlama ve yazma becerilerinin geliştiğine işaret eden nitel verilere de ulaşılmıştır. Hasan ile uygulama sonrasında yapılan görüşmede Hasan gerçekleştirilen uygulama sürecinin hem okuma hem de yazma becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu düşündüğünü dile getirmiştir. Araştırmacı ile Hasan arasında gerçekleşen görüşmenin bir bölümü aşağıda verilmiştir (Hasan ile Görüşme, 01.07.2021):

Araştırmacı: Peki Hasan bu dersler senin okumanı nasıl etkiliyor?

Hasan: Çok etkiliyor.

Araştırmacı: Mesela ne değişiyor?

Hasan: Okuma değişiyor, yazma değişiyor.

Araştırmacı: Nasıl değişiyor peki? Mesela Türkçe okuman nasıl değişiyor?

Hasan: Ben şimdi hızlı okuyorum. Yavaş okumuyorum. Yanlış okumuyorum. Hep doğru okuyorum. Mesela oyunda bir şey çıkıyor. Onu okuyorum. Doğru okuyorum; çünkü anlıyorum o zaman puan kazanıyorum. O yüzden hep istiyorum doğru şey yapmak. Okumak. Yani oyunda soru çıkıyor. Okuyorum, anlıyorum. Tıkliyorum o zaman puan kazanıyorum.

Araştırmacı: Peki Türkçe yazman nasıl değişiyor?

Hasan: Şimdi güzel yazıyorum. Çirkin yazmıyorum artık. Nokta koyuyorum. Büyük yazıyorum. Düşünüyorum, sonra onları yazıyorum. Tahtada yazılar var onları yazıyorum ama her şeyi yazıyorum artık.

Hasan, uygulama sürecinin hızlı okuma, doğru okuma ve okuduğunu anlama konularına katkı sağladığını ifade etmiştir. Ayrıca bu sürecin yazma becerisini biçim, içerik ve yazım ve noktalama konularında olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir.

Hasan'ın öğretmeniyle gerçekleştirilen görüşmede de Hasan'ın okuma-anlama ve yazma becerilerinin geliştiğini gösteren verilere ulaşılmıştır. Bu konuda araştırmacı ile Hasan'ın öğretmeni arasında gerçekleşen görüşmenin bir bölümü aşağıda verilmiştir (Murat Öğretmen ile Görüşme, 29.06.2021):

Araştırmacı: Hocam, uygulamamızdan sonra Hasan'ın ve Muhammed'in Türkçe okuma anlama ve yazma beceri düzeylerinde size göre bir değişiklik oldu mu? Olduysa örnek vererek açıklayabilir misiniz? Hasan'ın okuma-anlama becerisindeki değişiklikten başlayabiliriz isterseniz.

Murat Öğretmen: Şimdi tabi süreçten dolayı yüzde yüz gözlemlene şansımız olmadı ama daha öncesinde tabi çocukları iyi tanıdığımız için bu okullar bir kapandı bir açıldı. Açıldığı dönemlerde geldiklerinde hani buraya gelmelerinin bu uygulamaya katılmalarının çok etkilerini gördüm. Buradan bahsediyorlardı yani şunu da şöyle yaptık öğretmenim oyun oynadık bilgisayar oyunu oynadık diye burayı çok seviyorlardı. Okuma yazma açısından yani bir ilerleme kaydettiklerini düşünüyorum ben. Çünkü hani bu doğal bir sürecin dışında da bir ilerleme olduğunu düşünüyorum. Açıkçası çok faydalı olduğunu düşünüyorum. Hasan artık eskisi gibi okumuyor. Eskiden işte sesleri bir araya getir seslendir geç gibi okuyordu. Şimdi

okuduklarına dikkat vererek okuyor. Okurken altını çiziyor, not alıyor. Bilmediği kelimeler varsa onlara bakıyor. Metni okuduktan sonra anlama sorularına cevap verebiliyor. Bunlar çok kıymetli.

Araştırmacı: Peki yazma becerisi hocam?

Murat Öğretmen: Şimdi Hasan'ın bazı sıkıntıları vardı yazı yazma konusunda. Mesela bazı harfleri çok karıştırıyordu. Sonra aşırı düzensiz yazıyordu. Ben bunları Hasan'ın aştığını gördüm. Buna çok sevindim zaten. İşte harfleri karıştırma, yazıyı daha düzgün yazma, kendi aklından geçenleri yazma, yani normalde bir yazı yazsa bile doğru düzgün cümleler olmazdı yazıda. Cümle olsa bile bu cümleler anlamlı olmazdı. Dil bilgisi kurallarına uyulmazdı. Aşmış bunları. Düzgün yazıyor, kelimeler arasında boşluk bırakıyor, içinde anlamlı cümleler olan yazı yazıyor, dil bilgisi kurallarına da uyuyor.

Murat öğretmen, uygulama sürecinin Hasan'ın okuma sırasında birtakım stratejiler kullanmasında ve okuduğunu anlama becerisinin gelişiminde etkili olduğunu düşündüğünü belirtmiştir. Bununla birlikte, Hasan'ın biçimsel olarak daha güzel yazılar yazdığını, içerik üretebildiğini, yazılarında dil ve anlatım konusunda gelişmeler gördüğünü vurgulamıştır.

4.3.4. Hüda'nın okuma-anlama ve yazma becerilerinin gelişimi

Hüda adlı öğrencinin uygulama öncesinde ve sonrasında uygulanan okuma-anlama testinden aldığı puanlara ilişkin elde edilen bulgular Tablo 4.16'da sunulmuştur.

Tablo 4.16. Hüda'nın uygulamanın öncesinde ve sonrasında uygulanan okuma-anlama testi puanları

Öğrenci Adı	Uygulama Başındaki Okuma- Anlama Puanı (Max:25, Min:0)	Uygulama Sonundaki Okuma- Anlama Puanı (Max:25, Min:0)
Hüda	9	22

Hüda'nın uygulamanın öncesinde ve sonrasında uygulanan okuma-anlama testinden aldığı puanlar Tablo 4.16'da sunulmuştur. Tablo 4.16'daki veriler, Hüda'nın uygulamanın öncesinde uygulanan okuma-anlama testinden 9 puan alırken uygulamanın sonrasında uygulanan okuma-anlama testinden 22 puan aldığını göstermektedir. Uygulamadan sonra puana yansıyan artış, uygulama süreci boyunca gerçekleştirilen okuma-anlama etkinliklerinin Hüda'nın okuma-anlama becerisinin gelişiminde etkili olduğunu gösterir niteliktedir.

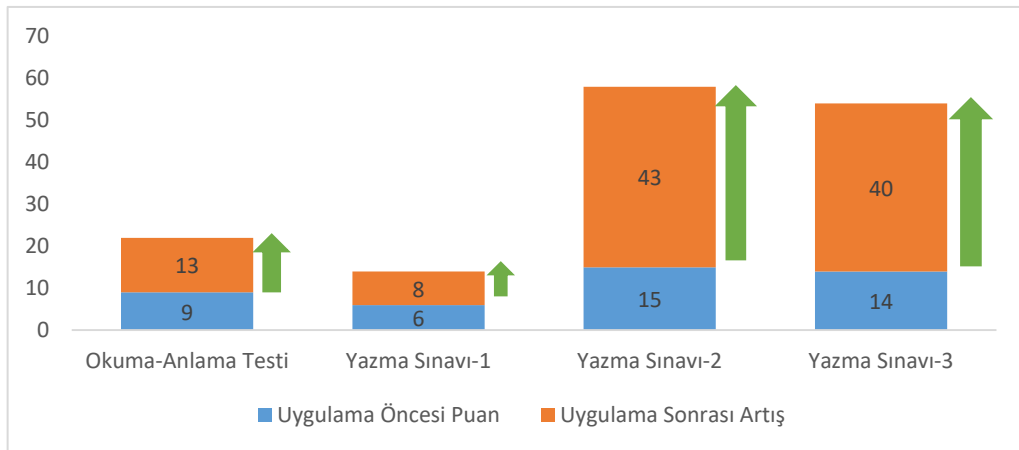
Hüda'nın uygulama öncesinde ve sonrasında uygulanan yazma sınavından aldığı puanlara ilişkin elde edilen bulgular Tablo 4.17'de sunulmuştur.

Tablo 4.17. Hüda'nın uygulamanın öncesinde ve sonrasında uygulanan yazma sınavı puanları

Öğrenci Adı	Uygulama Öncesi Yazma Puanı-1 (Max:15, Min:0)	Uygulama Sonrası Yazma Puanı-1 (Max:15, Min:0)	Uygulama Öncesi Yazma Puanı-2 (Max:68, Min:0)	Uygulama Sonrası Yazma Puanı-2 (Max:68, Min:0)	Uygulama Öncesi Yazma Puanı-3 (Max:68, Min:0)	Uygulama Sonrası Yazma Puanı-3 (Max:68, Min:0)
Hüda	6	14	15	58	14	54

Hüda'nın uygulamadan önce ve sonra uygulanan yazma sınavından aldığı puanlar Tablo 4.17'de gösterilmektedir. Tablo 4.17'de sunulan bu veriler Hüda'nın, yazma sınavının ilk adımından uygulamadan önce 6, uygulamadan sonra ise 14 puan aldığını göstermektedir. Tablo 4.17'ye göre Hüda yazma sınavının ikinci adımından uygulamadan önce 15, uygulamadan sonra ise 58 puan almıştır. Hüda, yazma sınavının üçüncü adımından uygulamadan önce 14, uygulamadan sonra ise 54 puan almıştır. Bu veriler, Hüda'nın yazma sınavının ikinci aşamasında zayıf (14-27 puan) performans düzeyinden çok iyi (56-68 puan) performans düzeyine; üçüncü aşamasında ise yine zayıf (14-27 puan) performans düzeyinden iyi (42-55 puan) performans düzeyine yükseldiğini göstermektedir. Uygulama sonrasında yazma sınavının tüm aşamalarında gözlemlenen bu puan artışı yapılan yazma etkinliklerinin Hüda'nın yazma becerisinin gelişiminde olumlu yönde etkili olduğu biçiminde yorumlanabilir.

Hüda'nın uygulama sonrasında okuma-anlama ve yazma becerilerindeki gelişim Grafik 4.6'da sunulmuştur.



Grafik 4.6. Hüda'nın uygulama sonrasında okuma-anlama ve yazma becerilerindeki gelişim

Grafik 4.6'ya göre Hüda'nın okuma-anlama testi puanı uygulama öncesine göre 13 puanlık artış gösterirken; yazma sınavı puanları ise birinci aşamada 8, ikinci aşamada 43 ve üçüncü aşamada 40 puanlık artış göstermiştir.

Hüda'nın her hafta derslerden sonra uygulanan çalışma kâğıtlarından aldığı puanlara ilişkin bulgular Tablo 4.18'de verilmiştir.

Tablo 4.18. *Hüda'nın çalışma kâğıtlarından aldığı puanlar*

Öğrenci Adı	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
Hüda	75	80	84	84	-	90	93	94	97	98

Tablo 4.18'de Hüda'nın haftalık olarak uygulanan toplam 10 çalışma kâğıdından aldığı puanlar görülmektedir. Bu puanlar, eylem planlarında gerçekleştirilen okuma-anlama ve yazma etkinliklerinin Hüda'nın okuma-anlama ve yazma becerilerinin gelişimine katkı sağladığını göstermektedir. Tablo 4.18'e göre Hüda, puanlarını her hafta arttırmıştır. Yalnızca dördüncü eylem planının uygulandığı beşinci hafta derse katılmaması nedeniyle çalışma kâğıdını dolduramamıştır. Hüda'nın, haftalık bir şekilde uygulanan çalışma kâğıtlarından aldığı puanlar eylem planlarının Hüda'nın okuma-anlama ve yazma becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu göstermektedir.

Hüda'nın eylem planlarından sonra dil becerilerini değerlendirme gözlem formu ile değerlendirilmesi sonucu aldığı puanlar Tablo 4.19'da sunulmuştur.

Tablo 4.19. *Hüda'nın dil becerilerini değerlendirme gözlem formundan aldığı puanlar*

Öğrenci Adı	1.	2.	3.	4.	5.	6.
Hüda	83	85	89	67	95	96

Tablo 4.19'daki veriler Hüda'nın her eylem planından sonra uygulanan toplam altı gözlem formundan aldığı puanları göstermektedir. Bu puanlar, ilgili eylem planlarında gerçekleştirilen okuma-anlama ve yazma etkinliklerinin Hüda'nın dil becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu göstermektedir. Tablo 4.19'da sunulan bulgular Hüda'nın dördüncü eylem planı hariç her eylem planından sonra puanlarını arttırdığını göstermektedir. Dördüncü eylem planındaki puan düşüşü ise Hüda'nın bu eylem planının ilk haftasında derse katılamamış olmasından kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla dil becerileri dördüncü eylem planının bir haftası için değerlendirilebilmiştir. Hüda'nın

gözlem formlarından aldığı puanlar eylem planlarının genel olarak başarılı olduğunu ve planların öğrencinin dil becerilerinin gelişimi konusunda faydalı olduğunu göstermektedir.

Hüda'nın uygulama süreci boyunca okuma-anlama ve yazma becerilerinin geliştiğine işaret eden nitel veriler de bulunmaktadır. Hüda ile yapılan görüşmede Hüda uygulama sürecinde okuma-anlama ve yazma becerilerinde gelişmeler olduğunu düşündüğünü ifade etmiştir. Araştırmacı ile Hüda arasında gerçekleşen görüşmenin bir bölümü aşağıda verilmiştir (Hüda ile Görüşme, 30.06.2021):

Araştırmacı: Hüda, derslerimiz senin Türkçe okumanı nasıl etkiliyor?

Hüda: Okuma mı?

Araştırmacı: Evet, Türkçe okuyoruz ya. Derslerden sonra senin Türkçe okumanda bir fark var mı?

Hüda: Var.

Araştırmacı: Nasıl bir fark var?

Hüda: Okuma hızlanıyor. Ben hep yavaşım ama artık hızlı okuyorum.

Araştırmacı: Artık daha hızlı okuyorsun. Başka?

Hüda: Okumayı çok seviyorum şimdi. Anlıyorum okumayı sorulara cevap veriyorum. Fatimah benden güzel okuyordu önceden ama şimdi ben çok iyi okuyorum. Anlıyorum yani orada ne diyor. Oyunda çok güzel şeyler öğreniyorum. Okumayı ve görevi yapmayı istiyorum o yüzden hızlı okuyorum. Çalışıyorum böyle şey için anlamak için. Sonra anlıyorum görevi yapıyorum puanı topluyorum. Meslekleri, hayvanları, eşyaları öğreniyorum. Vücut şeylerini öğreniyorum.

Araştırmacı: Çok güzel. Peki Türkçe yazı yazıyorsunuz ya. Derslerimiz onu nasıl etkiliyor?

Hüda: Nokta ve soru işaretlerini onları nasıl yazıyorum onu öğreniyorum. Güzel yazı yazıyorum. Kendi başıma yazı yazıyorum onu öğreniyorum. Yazı yazmayı seviyorum. Hızlı yazıyorum harfleri yanlış yazmıyorum. Yazı yazıyorum başlık koyuyorum. Harfleri ve yazıları büyük küçük yazmayı öğreniyorum. Nokta koyuyorum büyük harfle başlıyorum onu öğreniyorum. Oyunda güzel yazı yazıyorum doğru yazıyorum puan kazanıyorum. Okumayı ve yazmayı daha çok istiyorum daha çok seviyorum. Oyun bize öğretiyor doğru yazıyorum öyle.

Hüda'ya göre uygulama süreci boyunca okuması hızlanmış, okuduğunu anlama becerisi gelişmiş ve okumayı sevmeye başlamıştır. Ayrıca yazılarında yazım ve noktalama konusunda gelişmeler olmuş, yazma konusunda hızlanmış, yazı yazmaya yönelik olumlu bir tutum geliştirmiş, biçimsel ve içerik olarak doğru yazılar yazmaya başlamıştır. Bununla birlikte söz varlığının geliştiğini de belirtmiştir.

Hüda'nın öğretmenleriyle gerçekleştirilen görüşmede de Hüda'nın öğretmeni Hüda'nın söylediklerini desteklemiş ve onun okuma-anlama ve yazma becerilerinin

geliştiğini gösteren görüşler ifade etmiştir. Bu konuda araştırmacı ile Hüda'nın öğretmeni arasında gerçekleşen görüşmenin bir bölümü aşağıda verilmiştir (Burçin Öğretmen ile Görüşme, 02.07.2021):

Araştırmacı: Hocam peki Hüda'nın okuma-anlama becerisinde bir değişiklik gözlemlediniz mi? Gözlemlediyseniz örnek vererek açıklayabilir misiniz?

Burçin Öğretmen: Okuma olsun anlama olsun mesela ilk başladığımızda ben demiştim ki okuyor Hüda ama anlamada sıkıntı var. Hüda yavaş okuduğu için daha çok anlamada sıkıntı var demiştim. Bu konularda ilerleme var. Hüda'nın okuması hızlandığı için anlamada da artık çok sıkıntı çekmiyor tabii metne işte metnin kolaylığına metnin uzunluğuna göre bu değişiyor temel kelimelerin yani bizim sıkça kullandığımız günlük hayattaki kelimelerin daha çok geçtiği daha basit metinleri daha iyi anlıyor ve kendini düzenleme becerisi anlamında da bir gelişme var. Mesela yaptığı hatayı fark ediyor düzeltiyor okuyor anlamıyor tekrar okuyup öğretmenim böyleymiş diyor. Bu konuda da bir gelişme var yani anlamak için kendi kendine farklı yollar yöntemler kullanıyor. Anlamıyorsa tekrar okuyor altını çiziyor sözlükten kelimelerin anlamına bakıyor gibi farklı farklı yollar yöntemler geliştirmiş kendince bence bu çok güzel.

Araştırmacı: Peki Hüda'nın yazma becerisi için ne diyebilirsiniz hocam?

Burçin Öğretmen: Hüda çok karmaşık yazardı. Arap kültüründe tabi öyle olduğu için defterine tersten başlamış mesela işte şuradan başlamış öne doğru gitmişti önceden. Şimdi artık sanırım siz vermişsiniz yeni bir defteri var ve önden başlamış arkaya doğru gidiyor. Tabi bunlar önemsiz değişiklikler gibi geliyor insana ama aslında hiç değil. Bu yazının düzeni, yazının biçimsel olarak görünüşü noktasında çok önemli. Satır, paragraf ya da kelimeler arasında boşluk bırakma, noktalama işaretlerini kullanma, yazım kurallarına uyma gibi konularda çok gelişme var ama daha önce de söylediğim gibi içerik konusunda çok inceleme fırsatım olmadı.

Burçin öğretmene göre uygulama süreci Hüda'nın hızlı okuması ve okuduğunu anlaması konusunda etkili olmuş ve onun okuduğunu anlamak için farklı stratejiler geliştirmesini ve öğrenmesini sağlamıştır. Yazma becerisi açısından ise Burçin öğretmen Hüda'nın biçimsel ve yazım ve noktalama açılarından gelişme kaydettiğini ifade etmiştir.

4.3.5. İbrahim'in okuma-anlama ve yazma becerilerinin gelişimi

İbrahim adlı öğrencinin uygulama öncesinde ve sonrasında uygulanan okuma-anlama testinden aldığı puanlara ilişkin elde edilen bulgular Tablo 4.20'de sunulmuştur.

Tablo 4.20. *İbrahim'in uygulamanın öncesinde ve sonrasında uygulanan okuma-anlama testi puanları*

Öğrenci Adı	Uygulama Başındaki Okuma- Anlama Puanı (Max:25, Min:0)	Uygulama Sonundaki Okuma- Anlama Puanı (Max:25, Min:0)
İbrahim	8	22

Tablo 4.20’de İbrahim’in uygulamanın öncesinde ve sonrasında uygulanan okuma-anlama testinden aldığı puanlar görülmektedir. Tablo 4.20’ye göre İbrahim uygulamanın öncesinde uygulanan okuma-anlama testinden 8; uygulamanın sonrasında uygulanan okuma-anlama testinden 22 puan almıştır. Uygulamadan sonra puandaki bu artış, uygulama sürecinde gerçekleştirilen okuma-anlama etkinliklerinin İbrahim’in okuma-anlama becerisinin gelişimini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

İbrahim’in uygulama öncesinde ve sonrasında uygulanan yazma sınavından aldığı puanlara ilişkin elde edilen bulgular Tablo 4.21’de verilmiştir.

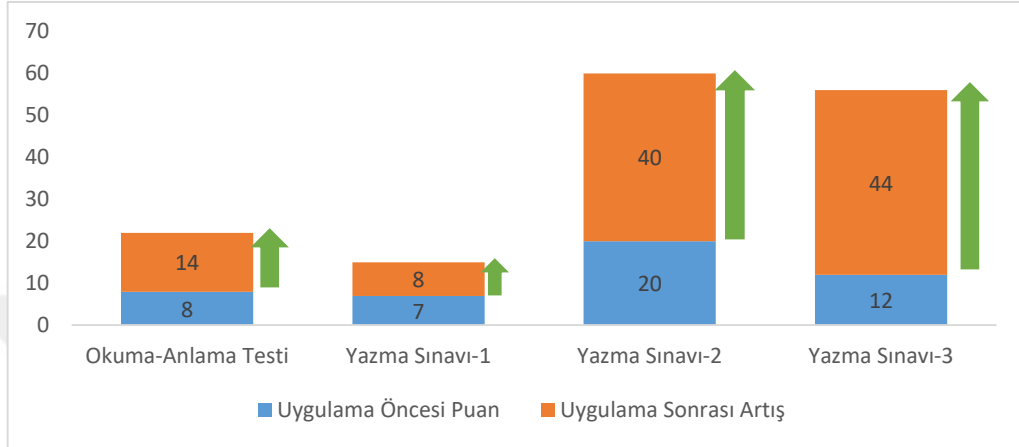
Tablo 4.21. *İbrahim'in uygulamanın öncesinde ve sonrasında uygulanan yazma sınavı puanları*

Öğrenci Adı	Uygulama Öncesi Yazma Puanı-1 (Max:15, Min:0)	Uygulama Sonrası Yazma Puanı-1 (Max:15, Min:0)	Uygulama Öncesi Yazma Puanı-2 (Max:68, Min:0)	Uygulama Sonrası Yazma Puanı-2 (Max:68, Min:0)	Uygulama Öncesi Yazma Puanı-3 (Max:68, Min:0)	Uygulama Sonrası Yazma Puanı-3 (Max:68, Min:0)
İbrahim	7	15	20	60	12	56

İbrahim’in uygulamadan önce ve sonra uygulanan yazma sınavından aldığı puanlar Tablo 4.21’de gösterilmektedir. Tablo 4.21 incelendiğinde İbrahim’in uygulamanın öncesinde uygulanan yazma sınavının ilk adımından 7, uygulamanın sonrasında uygulanan yazma sınavının ilk adımından ise 15 puan aldığı; uygulamanın öncesinde uygulanan yazma sınavının ikinci adımından 20, uygulamanın sonrasında uygulanan yazma sınavının ikinci adımından ise 60 puan aldığı görülmektedir. İbrahim, uygulamanın öncesinde uygulanan yazma sınavının üçüncü adımından 12, uygulamanın sonrasında uygulanan yazma sınavının üçüncü adımından ise 56 puan almıştır. Bu verilere göre İbrahim, yazma sınavının ikinci aşamasında zayıf (14-27 puan) performans düzeyinden çok iyi (56-68 puan) performans düzeyine; üçüncü aşamasında ise başarısız (0-13 puan) performans düzeyinden çok iyi (56-68 puan) performans düzeyine yükselmiştir. Yazma sınavının üç aşamasında da gözlemlenen bu puan artışı yapılan

yazma etkinliklerinin İbrahim'in yazma becerisinin gelişimine katkı sağladığını gösterir niteliktedir.

Grafik 4.7'de İbrahim'in uygulama sonrasında okuma-anlama ve yazma becerilerindeki gelişim sunulmuştur.



Grafik 4.7. İbrahim'in uygulama sonrasında okuma-anlama ve yazma becerilerindeki gelişim

Grafik 4.7'ye göre İbrahim'in okuma-anlama testi puanı uygulama öncesine göre 14 puanlık; yazma sınavı puanları ise sırasıyla 8, 40 ve 44 puanlık artış göstermiştir.

İbrahim'in her hafta derslerden sonra uygulanan çalışma kâğıtlarından aldığı puanlara ilişkin bulgular Tablo 4.22'de verilmiştir.

Tablo 4.22. İbrahim'in çalışma kâğıtlarından aldığı puanlar

Öğrenci Adı	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
İbrahim	78	82	83	88	92	93	93	94	96	97

Tablo 4.22'de İbrahim'in haftalık olarak uygulanan toplam 10 çalışma kâğıdından aldığı puanlar görülmektedir. Bu puanlar, eylem planlarında gerçekleştirilen okuma-anlama ve yazma etkinliklerinin İbrahim'in okuma-anlama ve yazma becerilerinin gelişimine katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir. Tablo 4.22'ye göre İbrahim'in puanları bir hafta sabit kalmış; ancak genel olarak her hafta artmıştır. İbrahim'in, haftalık bir şekilde uygulanan çalışma kâğıtlarından aldığı puanlar eylem planlarının İbrahim'in okuma-anlama ve yazma becerilerinin gelişiminde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.23'te İbrahim'in her eylem planından sonra dil becerilerini değerlendirme gözlem formu ile değerlendirilmesi sonucu aldığı puanlar sunulmuştur.

Tablo 4.23. *İbrahim'in dil becerilerini değerlendirme gözlem formundan aldığı puanlar*

Öğrenci Adı	1.	2.	3.	4.	5.	6.
İbrahim	85	87	90	93	95	99

Tablo 4.23'teki veriler İbrahim'in her eylem planından sonra uygulanan toplam altı gözlem formundan aldığı puanları göstermektedir. Tablo 4.23'te sunulan puanlar, ilgili eylem planlarında gerçekleştirilen okuma-anlama ve yazma etkinliklerinin İbrahim'in dil becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre İbrahim her eylem planından sonra puanlarını arttırmıştır. İbrahim'in gözlem formlarından aldığı bu puanlar eylem planlarının genel olarak başarılı olduğunu ve planların öğrencinin dil becerilerinin gelişimine olumlu yönde etki ettiğini gösterir niteliktedir.

İbrahim'in uygulama süreci boyunca okuma-anlama ve yazma becerilerinin geliştiğine işaret eden nitel verilere de ulaşılmıştır. Yapılan görüşmede İbrahim, uygulama sürecinin okuma-anlama ve yazma becerilerinin gelişimine katkı sunduğunu düşündüğünü belirtmiştir. Araştırmacı ile İbrahim arasında gerçekleşen görüşmenin bir bölümü aşağıda verilmiştir (İbrahim ile Görüşme, 29.06.2021):

Araştırmacı: İbrahim, biz birlikte dersler yapıyoruz. Türkçeye yolculuk oynuyoruz. Bu dersler senin Türkçe okumanı nasıl değiştiriyor?

İbrahim: İyi değiştiriyor.

Araştırmacı: İyi ne demek mesela? Neler oluyor okumanda? Farklılık var mı?

İbrahim: Evet. Önceden yani kurstan daha önce ben az anlıyordum şimdi çok anlıyorum. Mesela bir şey var kelime ben onu bilmiyordum ya artık biliyorum. Bir sürü biliyorum. Güneşli, yağmurlu, rüzgârlı, sisli. Mesela öğretmen, avukat, polis, itfaiyeci, bahçıvan biliyorum. Mesela defter, kitap, sıra, tahta, biliyorum. Koltuk, lamba, dolap, buzdolabı, fırın biliyorum. Bunları artık biliyorum.

Araştırmacı: Yani bir sürü yeni kelime öğrendin ve artık okuduklarını daha iyi anlıyorsun. Peki başka?

İbrahim: Ben böyle şey hızlı hızlı okuyordum. Yani virgül, nokta bakmıyordum hemen böyle okuyordum. O zaman yanlış şey. Yanlış okuyordum. Şimdi iyi okuyorum. Sakin yani siz öyle diyorsunuz.

Araştırmacı: Evet, okurken noktalama işaretlerine dikkat ediyorsun. Aferin. Peki, Türkçe yazı yazmanı nasıl etkiliyor derslerimiz?

İbrahim: Güzel yazıyorum. Boşluk koyuyorum. Öğreniyorum mesela hava nasıl meslekler yazıyorum. Öğreniyorum konuları onları yazıyorum. Ailemi yazıyorum. Kendimi yazıyorum. Evimi yazıyorum. Yolunu. Odamı. Her şey yazıyorum. Siz söylüyorsunuz onu yazıyorum, tahtada var yazı onu yazıyorum. Ama kendi şeylerimi de yazıyorum yani.

Araştırmacı: Kendi düşündüklerini de mi yazıyorsun?

İbrahim: Evet öğretmenim.

İbrahim uygulama sürecinde okuduğunu anlama, hızlı ve doğru okuma becerisinde gelişmeler olduğunu ifade etmiş ve yeni kelimeler öğrenerek söz varlığını geliştirdiğini vurgulamıştır. Bununla birlikte İbrahim'e göre uygulama sonrasında biçimsel olarak güzel yazılar yazmaya başlamış ve üretici yazı yazma becerisi de gelişmiştir.

İbrahim'in öğretmeniyle gerçekleştirilen görüşmede de Derya öğretmen İbrahim'in hem okuma-anlama hem de yazma becerilerinde ilerleme gösterdiğini ifade etmiştir. Bu konuda araştırmacı ile İbrahim'in öğretmeni arasında gerçekleşen görüşmenin bir bölümü aşağıda verilmiştir (Derya Öğretmen ile Görüşme, 29.06.2021):

Araştırmacı: Hocam peki İbrahim'in okuma-anlama becerisiyle ilgili ne söyleyebilirsiniz?

Derya Öğretmen: İbrahim'de de şöyle bir sorun vardı. Okuyordu ama ne nokta ne virgül dinlemiyordu. Artık noktalama işaretlerine dikkat ederek okuyor. Eskisi gibi çok takılmıyor okurken. O okurken bazen dakikalarca bir kelimeyi doğru okusun diye beklerdik. Artık kelimeleri daha çabuk tanıyıp seslendiriyor. Eğer okuduğumuz metin onun düzeyine biraz daha yakınsa temel sorulara cevap da veriyor.

Araştırmacı: Yani okuduğunu anlıyor mu hocam?

Derya Öğretmen: Evet, öyle diyebiliriz. Ancak tabii ki bu dördüncü sınıf düzeyinde uzun metinler için geçerli değil. Bir nebze daha basit metinler olursa anlayıp cevap verebiliyor sorularına.

Araştırmacı: Peki yazma becerisini gözlemleyebildiniz mi hocam İbrahim'in?

Derya Öğretmen: İbrahim'in özellikle yazı düzeninde çok sıkıntıları vardı. Onlar gitmiş bir nebze. Daha düzgün yazıyor. Çok yavaş yazıyordu, hızlanmış. Yazım ve noktalama konusunda da geliştirmiş kendini. Ama Hamid için konuşurken de söylemişim. İçerik olarak inceleme fırsatım olmadı.

Derya öğretmene göre İbrahim uygulama sürecinde daha hızlı okumaya başlamış, sesli okuma hatalarını azaltmış ve okuduğunu anlama becerileri de gelişmiştir. Derya öğretmen, İbrahim'in yazma becerilerinde ise özellikle biçimsel ve yazım ve noktalama konularında gelişmeler gördüğünü; ancak yazılarını içerik olarak gözlemleyemediğini ifade etmiştir.

4.3.6. İmad'ın okuma-anlama ve yazma becerilerinin gelişimi

İmad adlı öğrencinin uygulama öncesinde ve sonrasında uygulanan okuma-anlama testinden aldığı puanlara ilişkin elde edilen bulgular Tablo 4.24'te sunulmuştur.

Tablo 4.24. *İmad'ın uygulamanın öncesinde ve sonrasında uygulanan okuma-anlama testi puanları*

Öğrenci Adı	Uygulama Başındaki Okuma- Anlama Puanı (Max:25, Min:0)	Uygulama Sonundaki Okuma- Anlama Puanı (Max:25, Min:0)
İmad	4	17

Tablo 4.24'te İmad'ın uygulama süreci öncesinde ve sonrasında uygulanan okuma-anlama testinden aldığı puanlar görülmektedir. Tablo 4.24'teki veriler İmad'ın okuma-anlama testinden uygulamadan önce 4 puan alırken uygulamadan sonra 17 puan aldığını göstermektedir. Uygulamadan sonra puanda meydana gelen artış, uygulama süreci boyunca gerçekleştirilen okuma-anlama etkinliklerinin İmad'ın okuma-anlama becerisinin gelişimine katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

İmad'ın uygulama öncesinde ve sonrasında uygulanan yazma sınavından aldığı puanlara ilişkin elde edilen bulgular Tablo 4.25'te verilmiştir.

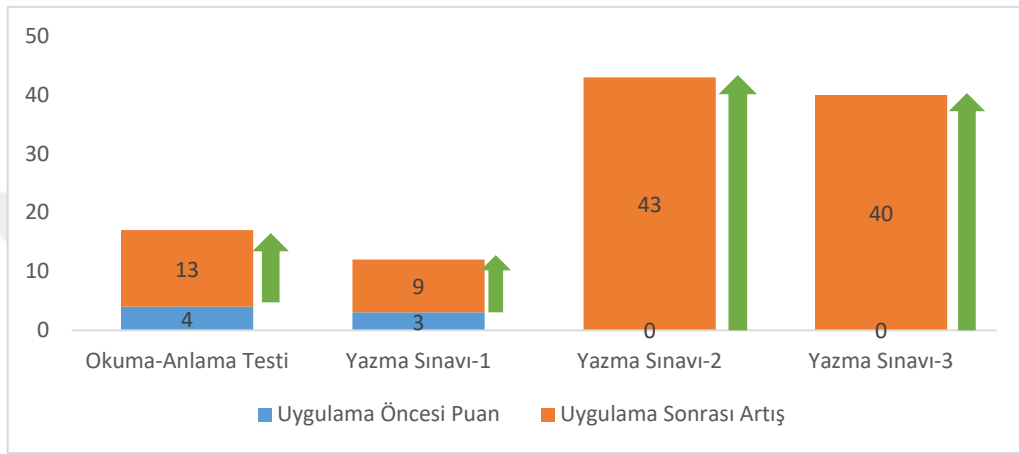
Tablo 4.25. *İmad'ın uygulamanın öncesinde ve sonrasında uygulanan yazma sınavı puanları*

Öğrenci Adı	Uygulama Öncesi Yazma Puanı-1 (Max:15, Min:0)	Uygulama Sonrası Yazma Puanı-1 (Max:15, Min:0)	Uygulama Öncesi Yazma Puanı-2 (Max:68, Min:0)	Uygulama Sonrası Yazma Puanı-2 (Max:68, Min:0)	Uygulama Öncesi Yazma Puanı-3 (Max:68, Min:0)	Uygulama Sonrası Yazma Puanı-3 (Max:68, Min:0)
İmad	3	12	0	43	0	40

İmad'ın uygulamadan önce ve sonra uygulanan yazma sınavından aldığı puanlar Tablo 4.25'te gösterilmektedir. Tablo 4.25'e göre İmad uygulamanın öncesinde uygulanan yazma sınavının ilk adımından 3, uygulamanın sonrasında uygulanan yazma sınavının ilk adımından ise 12 puan almıştır. İmad, uygulamanın öncesinde uygulanan yazma sınavının ikinci adımından 0 almıştır. Uygulama öncesinde uygulanan yazma sınavının ikinci adımında kâğıdına hiç yazı yazamayan İmad, uygulamanın sonrasında uygulanan yazma sınavının ikinci adımından ise 43 puan almıştır. İmad, uygulamanın öncesinde uygulanan yazma sınavının üçüncü adımında da kendisinden istenen yazıyı yazamamış ve 0 puan almıştır. Uygulamanın sonrasında uygulanan yazma sınavının üçüncü adımından ise 40 puan almıştır. Bu veriler İmad'ın, yazma sınavının ikinci aşamasında başarısız (0-13 puan) performans düzeyinden iyi (42-55 puan) performans düzeyine; üçüncü aşamasında ise yine başarısız (0-13 puan) performans düzeyinden geliştirilebilir (28-41 puan) performans düzeyine yükseldiğini göstermektedir. Yazma

sınavının üç aşamasında da gözlemlenen bu puan artışı, özellikle ikinci ve üçüncü aşamalarda 0 puandan geliştirilebilir ve iyi puan düzeylerine yükselmesi yapılan yazma etkinliklerinin İmad'ın yazma becerisinin gelişimini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Grafik 4.8'de İmad'ın uygulama sonrasında okuma-anlama ve yazma becerilerindeki gelişim sunulmuştur.



Grafik 4.8. İmad'ın uygulama sonrasında okuma-anlama ve yazma becerilerindeki gelişim

Grafik 4.8'e göre İmad'ın okuma-anlama testi puanı uygulama öncesine göre 13 puanlık; yazma sınavı puanları ise sırasıyla 9, 43 ve 40 puanlık artış göstermiştir.

İmad'ın her hafta derslerden sonra uygulanan çalışma kâğıtlarından aldığı puanlara ilişkin bulgular Tablo 4.26'da verilmiştir.

Tablo 4.26. İmad'ın çalışma kâğıtlarından aldığı puanlar

Öğrenci Adı	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
İmad	50	49	60	65	73	75	77	80	82	84

Tablo 4.26'da İmad'ın haftalık olarak uygulanan toplam 10 çalışma kâğıdından aldığı puanlar görülmektedir. Bu puanlar, eylem planlarında gerçekleştirilen okuma-anlama ve yazma etkinliklerinin İmad'ın okuma-anlama ve yazma becerilerinin gelişimine katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir. Tablo 4.26'da görüldüğü üzere İmad, ilk iki haftaki çalışma kâğıtlarından oldukça düşük puanlar almıştır. Bunun üzerine İmad için ek dersler yapılmıştır. Hem genel uygulama süreci hem de ek derslerle birlikte İmad'ın puanları artış göstermeye başlamıştır. İmad'ın, haftalık bir şekilde uygulanan

çalışma kâğıtlarından aldığı puanlar eylem planlarının ve eylem planlarına bağlı olarak gerçekleştirilen ek derslerin İmad'ın okuma-anlama ve yazma becerilerinin gelişimine katkı sağladığını göstermektedir.

Tablo 4.27'de İmad'ın her eylem planından sonra dil becerilerini değerlendirme gözlem formu ile değerlendirilmesi sonucu aldığı puanlar sunulmuştur.

Tablo 4.27. *İmad'ın dil becerilerini değerlendirme gözlem formundan aldığı puanlar*

Öğrenci Adı	1.	2.	3.	4.	5.	6.
İmad	58	67	76	79	85	88

Tablo 4.27'deki veriler İmad'ın her eylem planından sonra uygulanan toplam altı gözlem formundan aldığı puanları göstermektedir. Tablo 4.27'ye göre, ilgili eylem planlarında gerçekleştirilen okuma-anlama ve yazma etkinlikleri İmad'ın dil becerilerinin gelişiminde etkili olmuştur. Bu bulgulara göre İmad, ilk eylem planının değerlendirmesinde düşük bir puan almış; ancak uygulama süreci ve ek dersler boyunca puanlarını arttırmıştır. İmad'ın gözlem formlarından aldığı bu puanlar eylem planlarının ve ek derslerin genel olarak başarılı olduğunu ve planların İmad'ın dil becerilerinin gelişimine katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

İmad'ın uygulama süreci boyunca okuma-anlama ve yazma becerilerinin geliştiğini gösteren nitel veriler de bulunmaktadır. Kendisiyle yapılan görüşmede İmad, tüm uygulama sürecinde okuma-anlama ve yazma becerilerinin geliştiğini düşündüğünü belirtmiştir. Araştırmacı ile İmad arasında gerçekleşen görüşmenin bir bölümü aşağıda verilmiştir (İmad ile Görüşme, 02.07.2021):

Araştırmacı: İmad Türkçe derslerimizle ilgili ne düşünüyorsun?

İmad: İyi.

Araştırmacı: Türkçe derslerimiz senin Türkçe okumanı nasıl etkiliyor?

İmad: Güzel etkiliyor.

Araştırmacı: Nasıl etkiliyor? Ne değişiyor mesela?

İmad: Mesela yavaş okumuyorum, yanlış olmuyor. Okumak istiyorum. Korkmuyorum okuyorum. Güzel okuyorum kimse bana gülmüyor. Evde okuyorum. Arkadaşım geliyor. Sizin siz yazı veriyorsunuz. Evde okuyorum. Annem mutlu. Ben ilk başlar kursa geliyorum ama hiç okumuyorum. Öğretmenim üzülüyor. Şimdi güzel okuyorum. Öğretmenim soru soruyor cevap veriyorum o mutlu oluyor. Hızlı okuyorum. Arkadaşlarım gülmüyor. Değişik de okumuyorum.

Araştırmacı: Değişik?

İmad: Mesela burada bir şey yazıyor ya ben onu başka okuyorum. Ama şimdi başka okumuyorum doğru okuyorum.

Araştırmacı: Peki yazma? Yazı yazmanı nasıl etkiliyor derslerimiz?

İmad: Yazma ben yavaş öğreniyorum.

Araştırmacı: Yazman da değişiyor mu?

İmad: (kafa sallıyor)

Araştırmacı: Nasıl değişiyor?

İmad: Ben şimdi çirkin yazmıyorum güzel yazıyorum. Öğretmen yok ama ben yine de yazıyorum. Yardım istemiyorum. Ama sadece bazen. Bazı şeyleri yazıyorum. Nokta, virgül, soru şeyi yapıyorum. Bunları biliyorum yazıyorum. Başlık koyuyorum. Şeyler arasında boşluk bırakıyorum. Kendi istediğim şeyleri de yazıyorum.

İmad ile yapılan ve yukarıda bir bölümüne yer verilen görüşmede İmad, uygulama sürecinde okumasının hızlandığını, okuma hatalarının azaldığını ve okuduğunu anlama becerisinin geliştiğini belirtmiştir. Yazma becerisinin ise okuma becerisine göre daha yavaş geliştiğini, yine de yazılarının biçimsel açıdan ve yazım ve noktalama açısından geliştiğini, içerik olarak üretici yazılar yazabildiğini ve dışa bağımlılığının azaldığını belirtmiştir.

İmad'ın öğretmeniyle gerçekleştirilen görüşmede de Hülya öğretmen İmad'ın okuma-anlama ve yazma becerilerinde gelişme gördüğünü belirtmiştir. Bu konuda araştırmacı ile İmad'ın öğretmeni arasında gerçekleşen görüşmeye dair bir kesit şu şekildedir (Hülya Öğretmen ile Görüşme, 30.06.2021):

Araştırmacı: Hocam İmad'ın bu süreçteki Türkçe okuma-anlama ve yazma becerisi düzeyinde size göre bir değişiklik oldu mu? Eğer olduğunu düşünüyorsanız örnek vererek açıklayabilir misiniz?

Hülya Öğretmen: Şimdi öncelikle İmad'ın okumasını şöyle genel olarak okuyor. Okuması hızlı, eskisi kadar takılmıyor. Ama okuması için metinlerin basit olması gerekiyor. Kendi düzeyindeki metinleri hala okuyamıyor. Yani üçüncü sınıf düzeyindeki karmaşık metinlerden bahsediyorum.

Araştırmacı: Hocam aslında İmad şu an temel düzeyde. İmad'ın düzeyi temel düzey Türkçe. Bazı üçüncü sınıf metinleri hala onun seviyesinin üstünde kalıyor.

Hülya Öğretmen: Evet, doğru. Hala bazen kendi öğrencilerimizle karıştırıyorum. Sanki onlar gibi olması gerekiyormuş gibi hissediyorum. Alfabedeki harfleri filan çok karıştırıyordu işte alfabeyi çözmüş artık okumasında bir gelişim var. Daha öncesine göre daha hızlı okuyor. Hatasız okuyor bunu fark ettim ve özellikle dediğim gibi yani yine böyle daha basit kelimelerin daha basit cümlelerin olduğu metinleri güzel anlıyor ve sorularına cevap da veriyor. Kesinlikle gelişti. Ben size çok teşekkür ediyorum onu da belirtmeden geçmek istemiyorum gerçekten İmad'a çok güzel bir katkı sağladınız. Sesleri öğrenmişti tamam sesleri çatmayı öğrenmişti okuyordu ama hem çok yavaş okuyordu hem çok hata yapıyordu

hem de okuduğunu anlamıyordu artık bu sorunları çözmüş olduğunu gördüm en azından kendi düzeyinde. Daha akıcı okuyor. Çok takılmıyor yani hata yapmıyor. Eğer basit bir metinse okuduklarını anlıyor yani tabii ki hala anlayamadığı çok şey var; çünkü sonuçta üçüncü sınıf metinleri ile İmad'ın düzeyi şu an çok farklı ama yine de mesela bu ilk hani işte 5N1K gibi sorulara daha basit sorulara cevap veriyor artık.

Araştırmacı: İmad'ın yazma becerisiyle ilgili ne söyleyebilirsiniz hocam?

Hülya Öğretmen: İşte küçük büyük harf kullanımı, bununla alakalı yani yazının yazım ve noktalama bağlamında geliştiğini düşünüyorum. Biçimsel özellikleri çok gelişmiş yazısının. Dikte becerisinin çok geliştiğini düşünüyorum mesela bir sınav yapmıştım. O sınavda tabii çok bir şey yapamadı ama şunu fark ettim. Kendi bilgilerini yazdı kâğıda. Kişisel bilgilerini oraya yazabilmesi benim için mükemmel bir şey. Yani onu gördüğümde işte adını yazdı soyadını yazdı yaşını ülkesini yazdı okulunun adını yazdı ya çok çok güzel bir şeydi. Bu tarz konularda çok büyük gelişmeler olduğunu görüyorum.

Araştırmacı: Yazılarını içerik ya da dil ve anlatım bakımından inceleme fırsatınız oldu mu peki hocam?

Hülya Öğretmen: Ayrıntılı olarak inceleyebildiğimi söyleyemem. Fark ettiğim en büyük değişikliklerden biri diktenin yanında artık kendisinin de birkaç cümle yazabiliyor olması. Ben sınıfta yazma çalışmaları yaparken ona da istediği bir konuda yazı yazabileceğini söyledim asla yazmazdı. Şimdi yazıyor. Geçen gün hava durumuna dair bir şeyler yazmıştı mesela. Çok şaşırdım derste öğrendiğini söyledi. Şöyle bir göz attım cümleleri filan anlamlı, kurallıydı. Çok mutlu oldum.

Hülya öğretmen İmad'ın uygulama sürecinden sonra daha hızlı ve hatasız okuduğunu, anlama sorularına cevap verebildiğini belirtmiştir. Yazma konusunda ise İmad'ın kendini öncelikle yazılarının biçimsel ve yazım ve noktalama yönlerinden geliştirdiğini belirtmiş; yazılarında içerik ve dil ve anlatım bakımlarından da gelişmeler gördüğünü vurgulamıştır.

Araştırmacı, uygulama süreci boyunca İmad'ın okuma-anlama ve yazma becerilerinde gördüğü değişikliğe dair araştırmacı günlüğüne şunları yansıtmıştır (Araştırmacı Günlüğü, 17.06.2021):

Okuma konusunda İmad uygulamanın başından bu yana çok gelişim gösterdi. Hem sesli okuması hızlandı hem de yapılan okuma sonrası sorulan sorulara cevap verme ve yapılan etkinliklere katılma düzeyi arttı. Okuma-anlama becerileri bu süreçte çok gelişti. Çocukların hepsi sesli okumalarını gerçekleştirdi. İmad da okudu. Yani artık İmad da sınıf içinde okumaya başladı. Bu süreçten en çok gelişerek çıkan iki öğrenciden biri İmad. İmad çok çok zor ve yavaş okuyordu. Okuduktan sonra da sesli okuma yapmış bile olsa anlama sorularına cevap veremiyordu. Şimdi hem daha hızlı okuyor hem de anlama sorularına cevap veriyor. Bu, derslerin onun için etkili geçtiğini gösteriyor. Benim için en önemli hususlardan biri uygulamanın başında İmad'ın her okumasını istediğimde reddetmesi, ona sorduğum sorulara

cevap vermemesi ya da yanlış cevap vermesi; ancak gelinen noktada hem okumak için parmak kaldırması hem de sorduğum sorulara cevap vermesi. Yazma konusunda da artık kendinden beklenen sözcükleri yazılarında kullanıyor, istenilen sayıda cümleyi yazabiliyor, düşündüklerini yazılarına aktarabiliyor. Yazısı biçimsel olarak da oldukça gelişti.

Araştırmacı, uygulama süreci boyunca İnad'ın okuma hızının arttığını, okuduğunu anlama becerisinin geliştiğini belirtmiştir. Ayrıca bu süreçte İnad'ın yazılarının biçim, içerik, dil ve anlatım ile yazım ve noktalama konularında ilerleme gösterdiğini ifade etmiştir.

4.3.7. İnad'ın okuma-anlama ve yazma becerilerinin gelişimi

İnad adlı öğrencinin uygulama öncesinde ve sonrasında uygulanan okuma-anlama testinden aldığı puanlara ilişkin elde edilen bulgular Tablo 4.28'de sunulmuştur.

Tablo 4.28. İnad'ın uygulamanın öncesinde ve sonrasında uygulanan okuma-anlama testi puanları

Öğrenci Adı	Uygulama Başındaki Okuma-Anlama Puanı (Max:25, Min:0)	Uygulama Sonundaki Okuma-Anlama Puanı (Max:25, Min:0)
İnad	9	23

Tablo 4.28'de İnad'ın uygulamanın öncesinde ve sonrasında uygulanan okuma-anlama testinden aldığı puanlar yer almaktadır. Tablo 4.28'de İnad'ın uygulamanın öncesinde uygulanan okuma-anlama testinden 9, uygulamanın sonrasında uygulanan okuma-anlama testinden ise 23 puan aldığı görülmektedir. Uygulamadan sonra puandaki bu artış, yapılan okuma-anlama etkinliklerinin öğrencinin okuma-anlama becerisinin gelişimine katkı sağladığını göstermektedir.

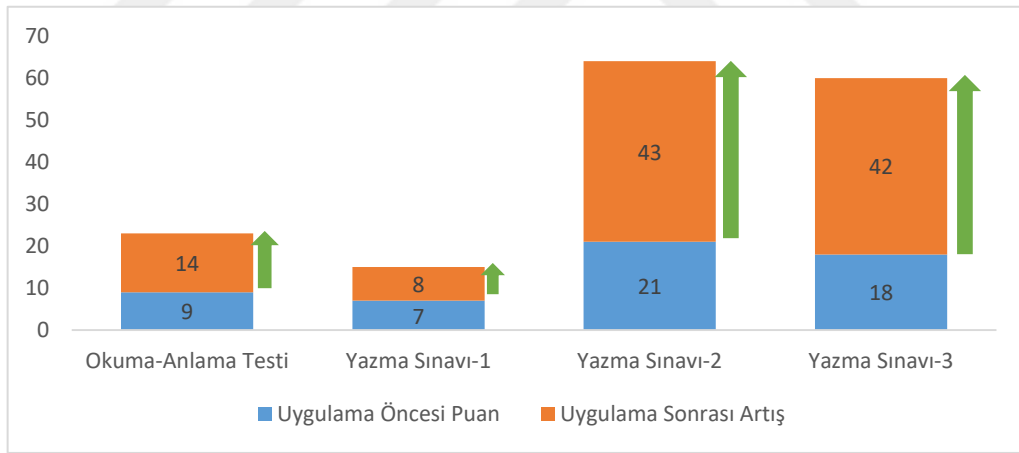
İnad'ın uygulama öncesinde ve sonrasında uygulanan yazma sınavından aldığı puanlara ilişkin elde edilen bulgular Tablo 4.29'da sunulmuştur.

Tablo 4.29. İnad'ın uygulamanın öncesinde ve sonrasında uygulanan yazma sınavı puanları

Öğrenci Adı	Uygulama Öncesi Yazma Puanı-1 (Max:15, Min:0)	Uygulama Sonrası Yazma Puanı-1 (Max:15, Min:0)	Uygulama Öncesi Yazma Puanı-2 (Max:68, Min:0)	Uygulama Sonrası Yazma Puanı-2 (Max:68, Min:0)	Uygulama Öncesi Yazma Puanı-3 (Max:68, Min:0)	Uygulama Sonrası Yazma Puanı-3 (Max:68, Min:0)
İnad	7	15	21	64	18	60

Tablo 4.29, İnas'ın uygulamanın öncesinde ve sonrasında uygulanan yazma sınavından aldığı puanları göstermektedir. Bu tabloya göre İnas, uygulamanın öncesinde uygulanan yazma sınavının ilk adımından 7 almış, uygulamanın sonrasında uygulanan yazma sınavının ilk adımından ise 15 puan ile tam puan almıştır. Tablo 4.29'a göre İnas, uygulamanın öncesinde uygulanan yazma sınavının ikinci adımından 21, uygulamanın sonrasında uygulanan yazma sınavının ikinci adımından ise 64 puan almıştır. İnas ayrıca uygulamanın öncesinde uygulanan yazma sınavının üçüncü adımından 18, uygulamanın sonrasında uygulanan yazma sınavının üçüncü adımından ise 60 puan almıştır. Bu veriler İnas'ın yazma sınavının ikinci ve üçüncü aşamalarında zayıf (14-27 puan) performans düzeyinden çok iyi (56-68 puan) performans düzeyine yükseldiğini göstermektedir. Uygulamanın bitiminde yazma sınavının her üç aşamasında da gözlemlenen bu puan artışı yapılan yazma etkinliklerinin İnas'ın yazma becerisinin gelişimine olumlu yönde etki ettiğini gösterir niteliktedir.

İnas'ın uygulama sonrasında okuma-anlama ve yazma becerilerindeki gelişim Grafik 4.9'da sunulmuştur.



Grafik 4.9. İnas'ın uygulama sonrasında okuma-anlama ve yazma becerilerindeki gelişim

Grafik 4.9'da görüldüğü üzere İnas'ın okuma-anlama testi puanı uygulama öncesine göre 14 puanlık; yazma sınavı puanları ise sırasıyla 8, 43 ve 42 puanlık artış göstermiştir.

İnas'ın haftalık olarak uygulanan çalışma kâğıtlarından aldığı puanlara ilişkin bulgular Tablo 4.30'da sunulmuştur.

Tablo 4.30. *İnas'ın çalışma kâğıtlarından aldığı puanlar*

Öğrenci Adı	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
İnas	81	84	89	93	93	95	97	97	98	100

Tablo 4.30, İnas'ın her hafta uygulanan toplam 10 çalışma kâğıdından aldığı puanları göstermektedir. İnas'a ait bu puanlar, ilgili eylem planlarında gerçekleştirilen okuma-anlama ve yazma etkinliklerinin onun okuma-anlama ve yazma becerilerinin gelişiminde etkili olduğu biçiminde yorumlanabilir. Tablo 4.30 incelendiğinde İnas'ın bazı haftalardaki puanının sabit olduğu, bununla birlikte genel olarak her hafta puanlarını arttırdığı, hatta son hafta çalışma kâğıdından tam puan aldığı görülmektedir. İnas'ın, her hafta konu sonrasında uygulanan çalışma kâğıtlarından aldığı bu puanlar eylem planlarının genel olarak başarılı olduğu ve planların İnas'ın okuma-anlama ve yazma becerilerinin gelişimine katkı sunduğu şeklinde yorumlanabilir.

İnas'ın her eylem planı sonrasında dil becerilerini değerlendirme gözlem formu ile değerlendirilmesi sonucu aldığı puanlar Tablo 4.31'de verilmiştir.

Tablo 4.31. *İnas'ın dil becerilerini değerlendirme gözlem formundan aldığı puanlar*

Öğrenci Adı	1.	2.	3.	4.	5.	6.
İnas	89	94	96	97	99	100

Tablo 4.31, İnas'ın her eylem planından sonra uygulanan toplam altı gözlem formundan aldığı puanları göstermektedir. Bu puanlar, ilgili eylem planlarında gerçekleştirilen okuma-anlama ve yazma etkinliklerinin İnas'ın dil becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu gösterir niteliktedir. Tablo 4.31'deki bulgulara göre İnas, her eylem planından sonra puanlarını arttırmış; hatta son hafta, dil becerilerini değerlendirme gözlem formundan tam puan almıştır. İnas'ın, gözlem formlarından aldığı puanlar eylem planlarının genel olarak başarılı olduğunu ve planların İnas'ın dil becerilerinin gelişimine olumlu yönde etki ettiğini göstermektedir.

İnas'ın okuma-anlama ve yazma becerilerinin uygulama öncesine göre geliştiğine işaret eden bazı nitel verilere de ulaşılmıştır. İnas ile uygulama sonrasında yapılan görüşmede İnas uygulama sürecinin okuma ve yazma becerilerinin gelişimini sağladığını ifade etmiştir. Bu konuda araştırmacı ile İnas arasında gerçekleşen görüşmenin bir bölümü aşağıda verilmiştir (İnas ile Görüşme, 30.06.2021):

Araştırmacı: Bu dersler senin okumanı değiştiriyor mu?

İnas: Evet.

Araştırmacı: Nasıl değiştiriyor? Nasıl değişiyor okuman?

İnas: Ben eskiden şöyle okuyorum bak... (Kâğıttaki bir cümleyi çok yavaş şekilde okuyor). Yani çok yavaş. Ama şimdi böyle okuyorum (Aynı cümleyi hızlı bir şekilde okuyor). Yani çok hızlı. Öğreniyorum Türkçe. Mesela sınıfta okuyorum ama anlamıyorum ne diyor. Şimdi anlıyorum ne diyor. Bazen sınıfta da okuyorum.

Araştırmacı: Peki bu dersler senin yazmanı nasıl etkiliyor?

İnas: Artık çok büyük yazmıyorum. Güzel yazıyorum. Doğru yazıyorum artık mesela kendimi anlatıyorum yazıyorum yani ya da annemi babamı anlatıyorum. Akrabalarımı anlatıyorum, meslekleri anlatıyorum. Her şeyi yazıyorum. Tahtaya bakmıyorum kendim yazıyorum. Harfler yanlış olmuyor. Başlık koyuyorum. Artık bazı şeyler biliyorum nasıl mesela işte karpuz armut elma domates biber.

Araştırmacı: Yiyecekler mi?

İnas: Evet ama bir sürü şey. Meslek, içecek, hava, kıyafetler, hayvanlar. Bunlardan bir sürü şey.

Araştırmacı: Başka?

İnas: Mesela gidiyorum gitmiyorum gidiyor muyum gitmiyor muyum böyle şeyler biliyorum. Yazıyorum mesela kahvaltı ediyor yanlış ediyor doğru. Artık doğru yazıyorum. Mesela burunu yanlış burnu doğru. Bunları hep biliyorum ve güzel yazıyorum.

İnas, uygulama sürecinin hızlı okumasına ve okuduklarını anlamasına katkı sağladığını belirtmektedir. Ayrıca uygulama sürecinde yazılarının biçimsel yönden ve dil ve anlatım yönünden geliştiğini ifade etmiştir. Bunlarla birlikte söz varlığının ve dil bilgisine yönelik bilgisinin geliştiğini de vurgulamıştır.

İnas'ın öğretmeniyle gerçekleştirilen görüşmede de İnas'ın okuma-anlama ve yazma becerilerinin geliştiğini gösteren verilere ulaşılmıştır. Bu konuda araştırmacı ile İnas'ın öğretmeni arasında gerçekleşen görüşmenin bir bölümü aşağıda verilmiştir (Uygar Öğretmen ile Görüşme, 29.06.2021):

Araştırmacı: Uygulama sürecini İnas ile birlikte aslında siz de deneyimlediniz. İnas'ın Türkçe okuma-anlama becerisinde bu süreçte size göre bir değişiklik oldu mu? Olduysa örnek vererek açıklayabilir misiniz?

Uygar Öğretmen: Şimdi hocam şöyle İnas ile biz iki sene çalıştık. Sonra uzaktan eğitime geçtik. Uzaktan eğitime çok katılamadık İnas ama o açığı sizle bayağı bir telafi etmiş hocam onu da söyleyeyim ben size. Çünkü niye zaten İnas çok çabuk öğrenebilen bir öğrenci. İnas dinlediğimi anlıyor bir şekilde bana cevap da veriyordu ama özellikle temel konularda okumada ve yazmada güçlük çekiyordu. Ama şu an gördüğüm süreçte de bayağı bir aktif yine okuması gelişmiş hızlanmış daha hızlı okuyor çok memnunum bayağı. O yüzden hocam iyi ki size göndermişim diyorum yani.

Araştırmacı: Başka ne söyleyebilirsiniz hocam İnas'ın okuma-anlama becerisiyle ilgili?

Uygar Öğretmen: Çok hata yapıyordu okurken. Bu yüzden okumak da istemiyordu. Şimdi bakıyorum o kadar hata yapmıyor. Metinden sonra sorulan sorulara cevap vermek istemezdi şimdi bazen cevap vermek istiyor ve doğru da söylüyor.

Araştırmacı: İnas'ın yazma becerisinde bir değişiklik gördünüz mü hocam? Gördüyseniz kısaca bahseder misiniz?

Uygar Öğretmen: Yazısı güzel olmayan üç beş tane öğrencim var zaten İnas da bunlardan biriydi. Buna rağmen okulda öğrendikleri ile özellikle sizin kursunuzdan sonra epey bir gelişme gösterdi o. Yani alfabeyi daha iyi öğrenmesi, alfabedeki harfleri tam anlamıyla öğrenmesi, kelimeleri doğru yazması artık kendisi bazı yazılar yazabilmesi bunlar sizin kursunuzdan sonra oldu. Örneğin en son bir derste aile konusu geçerken ben ona yazma görevi vermedim ama sonra bir baktım o da yazıyor diğer arkadaşları ile birlikte. Ne yazdığına baktım kendi ailesini tanıtıyor yazıda. Bu çok hoşuma gitti yani bunu önceden yapamazdı. Bunu sizinle birlikte yaptı bu yüzden çok memnunum. Normalde bir yazı görevi verirdim, yazıda konu dışına çıkardı, yazıya başlık bulamazdı, çirkin yazardı, bir yazdığı diğerinden kopuk olurdu bütünlük olmazdı yani. Şimdi bu sorunlar yok.

Uygar öğretmen, uygulama sürecinde İnas'ın okumasının hızlandığını, sesli okuma hatalarının azaldığını ve okuduğunu anlama becerisinin geliştiğini belirtmiştir. Bununla birlikte uygulama sürecinden sonra İnas'ın yazılarının biçimsel olarak daha doğru, dil ve anlatım yönünden daha güçlü olduğunu belirtmiş, içerik bakımından yazılarında ilerleme olduğunu vurgulamıştır. İnas'ın üretici yazı yazma becerisinin gelişmesi de Uygar öğretmenin vurguladığı noktalardan biridir.

4.3.8. Muhammed'in okuma-anlama ve yazma becerilerinin gelişimi

Muhammed adlı öğrencinin uygulama öncesinde ve sonrasında uygulanan okuma-anlama testinden aldığı puanlara ilişkin elde edilen bulgular Tablo 4.32'de sunulmuştur.

Tablo 4.32. Muhammed'in uygulamanın öncesinde ve sonrasında uygulanan okuma-anlama testi puanları

Öğrenci Adı	Uygulama Başındaki Okuma- Anlama Puanı (Max:25, Min:0)	Uygulama Sonundaki Okuma- Anlama Puanı (Max:25, Min:0)
Muhammed	5	18

Tablo 4.32'de Muhammed'in uygulama süreci öncesinde ve sonrasında uygulanan okuma-anlama testinden aldığı puanlar görülmektedir. Tablo 4.32'ye göre Muhammed uygulamanın öncesinde uygulanan okuma-anlama testinden 5 puan; uygulamanın sonrasında uygulanan okuma-anlama testinden ise 18 puan almıştır. Uygulamadan sonra

puanda gözlemlenen bu artış, uygulama sürecinde gerçekleştirilen okuma-anlama etkinliklerinin Muhammed'in okuma-anlama becerisinin gelişimine olumlu yönde etki ettiği biçiminde yorumlanabilir.

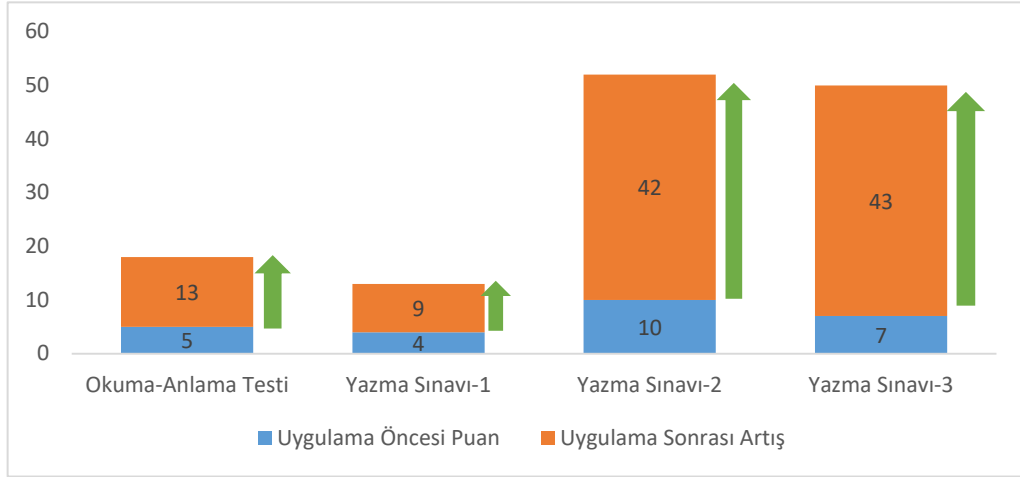
Muhammed'in uygulama öncesinde ve sonrasında uygulanan yazma sınavından aldığı puanlara ilişkin elde edilen bulgular Tablo 4.33'te verilmiştir.

Tablo 4.33. Muhammed'in uygulamanın öncesinde ve sonrasında uygulanan yazma sınavı puanları

Öğrenci Adı	Uygulama Öncesi Yazma Puanı-1 (Max:15, Min:0)	Uygulama Sonrası Yazma Puanı-1 (Max:15, Min:0)	Uygulama Öncesi Yazma Puanı-2 (Max:68, Min:0)	Uygulama Sonrası Yazma Puanı-2 (Max:68, Min:0)	Uygulama Öncesi Yazma Puanı-3 (Max:68, Min:0)	Uygulama Sonrası Yazma Puanı-3 (Max:68, Min:0)
Muhammed	4	13	10	52	7	50

Muhammed'in uygulamadan önce ve sonra uygulanan yazma sınavından aldığı puanlar Tablo 4.33'te gösterilmektedir. Tablo 4.33'teki veriler incelendiğinde, Muhammed'in yazma sınavının ilk adımından uygulamanın öncesinde 4, uygulamanın sonrasında ise 13 puan aldığı görülmektedir. Muhammed, yazma sınavının ikinci adımından uygulamanın öncesinde 10 puan, uygulamanın sonrasında ise 52 puan almıştır. Yazma sınavının üçüncü adımından uygulamanın öncesinde 7 puan alan Muhammed, uygulamanın sonrasında ise 50 puan almıştır. Bu verilere göre Muhammed, yazma sınavının hem ikinci hem de üçüncü aşamasında başarısız (0-13 puan) performans düzeyinden iyi (42-55 puan) performans düzeyine yükselmiştir. Yazma sınavının üç aşamasında da gözlemlenen bu puan artışı, uygulama sürecinde gerçekleştirilen yazma etkinliklerinin Muhammed'in yazma becerisinin gelişimine katkı sağladığını gösterir niteliktedir.

Grafik 4.10'da Muhammed'in uygulama sonrasında okuma-anlama ve yazma becerilerindeki gelişim verilmiştir.



Grafik 4.10. Muhammed'in uygulama sonrasında okuma-anlama ve yazma becerilerindeki gelişim

Grafik 4.10 incelendiğinde Muhammed'in okuma-anlama testi puanının uygulama öncesine göre 13 puanlık; yazma sınavı puanlarının ise sırasıyla 9, 42 ve 43 puanlık artış gösterdiği görülmektedir.

Muhammed'in her hafta derslerden sonra uygulanan çalışma kâğıtlarından aldığı puanlara ilişkin bulgular Tablo 4.34'te verilmiştir.

Tablo 4.34. Muhammed'in çalışma kâğıtlarından aldığı puanlar

Öğrenci Adı	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
Muhammed	53	54	-	66	75	76	78	80	81	86

Tablo 4.34'te Muhammed'in haftalık olarak uygulanan toplam 10 çalışma kâğıdından aldığı puanlar görülmektedir. Bu puanlar, eylem planlarında gerçekleştirilen okuma-anlama ve yazma etkinliklerinin Muhammed'in okuma-anlama ve yazma becerilerinin gelişimine olumlu yönde etki ettiğini göstermektedir. Tablo 4.34 incelendiğinde Muhammed'in, ilk iki haftaki çalışma kâğıtlarından oldukça düşük puanlar aldığı görülmektedir. Bunun üzerine Muhammed için ek dersler yapılmıştır. Muhammed üçüncü çalışma kâğıdının uygulandığı gün derste bulunmadığı için o haftaki gelişimi değerlendirilememiştir. Tablo 4.34'e göre genel uygulama süreci ve ek derslerle birlikte Muhammed'in puanları artış göstermiştir. Muhammed'in haftalık bir şekilde uygulanan çalışma kâğıtlarından aldığı puanlar eylem planlarının ve eylem planlarına bağlı olarak gerçekleştirilen ek derslerin Muhammed'in okuma-anlama ve yazma becerilerinin gelişimine katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.35'te Muhammed'in her eylem planından sonra dil becerilerini değerlendirme gözlem formu ile değerlendirilmesi sonucu aldığı puanlar sunulmuştur.

Tablo 4.35. *Muhammed'in dil becerilerini değerlendirme gözlem formundan aldığı puanlar*

Öğrenci Adı	1.	2.	3.	4.	5.	6.
Muhammed	59	55	74	80	84	89

Tablo 4.35'teki veriler Muhammed'in her eylem planından sonra uygulanan toplam altı gözlem formundan aldığı puanları göstermektedir. Tablo 4.35'teki bu veriler, ilgili eylem planlarında gerçekleştirilen okuma-anlama ve yazma etkinliklerinin Muhammed'in dil becerilerinin gelişiminde olumlu yönde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgulara göre Muhammed, birinci ve ikinci eylem planlarının değerlendirmesinde düşük bir puan almıştır. İkinci eylem planının yalnızca bir haftasına katılması Muhammed'in o haftaki düşük puanını açıklamaktadır. Ancak genel olarak değerlendirildiğinde Muhammed'in uygulama süreci ve ek dersler boyunca puanlarını arttırdığı görülmektedir. Muhammed'in gözlem formlarından aldığı bu puanlar eylem planlarının ve ek derslerin genel olarak başarılı olduğunu ve planların Muhammed'in dil becerilerinin gelişimine katkı sağladığını göstermektedir.

Muhammed'in uygulama süreci boyunca okuma-anlama ve yazma becerilerinin geliştiğini gösteren nitel veriler de bulunmaktadır. Muhammed, kendisiyle yapılan görüşmede uygulama sürecinin okuma-anlama ve yazma becerilerinin gelişimine katkı sağladığını ifade etmiştir. Araştırmacı ile Muhammed arasında gerçekleşen görüşmenin bir bölümü şöyledir (Muhammed ile Görüşme, 01.07.2021):

Araştırmacı: Peki bu dersler senin okumanı nasıl etkiliyor?

Muhammed: Okumayı öğreniyorum.

Araştırmacı: Nasıl değişiyor okuman?

Muhammed: Hızlı okuyorum. Doğru okuyorum. İstiyorum okumak.

Araştırmacı: Başka? Nasıl değişiyor okuman?

Muhammed: Ben okuyorum sonra düşünüyorum ne diyor. Düşünüyorum sonra haaa diyorum anlıyorum. Siz soru soruyorsunuz ben cevap veriyorum ama önceden ben cevap veremiyordum. Şimdi veriyorum.

Araştırmacı: Peki derslerimiz senin yazmanı nasıl etkiliyor?

Muhammed: Çok etkiliyor.

Araştırmacı: Nasıl etkiliyor? İyi mi, kötü mü?

Muhammed: İyi iyi. Ben güzel yazıyorum çok güzel. Siz söylüyorsunuz, ben yazıyorum. Tahtada yazıyor kelimeler. Onları artık yavaş yazmıyorum. Hızlı yazıyorum. Önceden öğretmen tahtaya yazıyor. Ben deftere yazıyorum. Ama bilmiyorum ne yazıyorum. Şimdi biliyorum ne yazıyorum.

Araştırmacı: Yani yazdıklarını anlıyorsun, öyle mi?

Muhammed: Evet. Harfleri biliyorum. Mesela b ve d. Sonra istiyorum ben annem kaç yaşında babam ne iş yapıyor bunları yazıyorum. Kardeşim yazmıyor ben yazıyorum. Ona gösteriyorum. İstiyorum birçok şey yazmak yazıyorum.

Muhammed uygulama sürecinde hızlı okuma, doğru okuma ve okuduğunu anlama konularında geliştiğini; yazılarının biçimsel olarak daha iyi olduğunu, hızlı yazdığını, yazdıklarını anlamlandırdığını, yazılarında içerik üretebildiğini ve yazı yazmaya yönelik motivasyonunun arttığını belirtmiştir.

Muhammed'in öğretmeniyle gerçekleştirilen görüşmede de öğretmeni Muhammed'in okuma-anlama ve yazma becerilerinde ilerleme olduğunu ifade etmiştir. Bu konuda araştırmacı ile Murat öğretmen arasında gerçekleşen görüşmeye dair bir bölüm aşağıda sunulmuştur (Murat Öğretmen ile Görüşme, 29.06.2021):

Araştırmacı: Hocam peki Muhammed'in uygulama sürecindeki ve sonrasındaki okuma-anlama becerisiyle ilgili ne söyleyebilirsiniz?

Murat Öğretmen: Muhammed tahtadan baktığını bile doğru düzgün yazamayan bir çocuğu ama sizin uygulamanızdan sonra artık tahtaya bakmadan söylediğim şeyleri yazabildiğini gördüm. Bu beni çok mutlu etti. Muhammed'in okuması çok çok yavaştı yani neredeyse okumaya yeni geçmiş bir çocuk gibiydi hâlbuki öyle değildi yani pandemiden sonra çok geriledi. Ama okumasının hızlandığını ben gördüm. Hızlı okumaya, doğru okumaya başladığını gördüm. Özellikle mesela tabii ki üçüncü sınıf düzeyindeki bu karmaşık metinleri değil ama daha basit düzeydeki metinleri artık okuyabildiğini ve anlayabildiğini gördüm. Bu da beni çok mutlu etti yani artık temel konularda hem kelime açısından hem dil bilgisi açısından anladığım kadarıyla belirli bir yeterliğe geldi yani artık bundan sonra bizim öğreteceklerimizi bu temelin üstüne koyarak eminim daha iyi işler yapacaklar ve bu beni çok mutlu etti.

Araştırmacı: Yazma becerisiyle ilgili ne söyleyebilirsiniz hocam?

Murat Öğretmen: Daha önce de söylediğim gibi, yazmalarını okumaları kadar inceleyemedim ama genel olarak bazı gelişmeler gördüm. Muhammed normalde adını yazarken bile zorluk çeken bir çocuğu. O noktadan tüm kişisel bilgilerini yazabilen, cümle kurup bunu anlamlı bir şekilde kâğıda geçirebilen, yeni öğrendiği kelimeleri metin içinde kullanabilen, dikte yapabilen bir duruma gelmiş. Noktalama işaretlerini kullanıyor, yazıya başlık koyuyor. Size abartı gelebilir ama Muhammed için bunlar mucize gibi bir şey.

Murat öğretmen de Muhammed'in uygulama sürecinde hızlı ve doğru okuma becerisini geliştirdiğini ve artık okuduklarını anlayabildiğini vurgulamıştır. Yazma

konusunda Muhammed'in dikte yapma becerisinin geliştiğini, üretici yazı yazabildiğini, yazım ve noktalama ve dil ve anlatım açılarından yazılarında ilerleme olduğunu ifade etmiştir.

Araştırmacının, uygulama süreci boyunca Muhammed'in okuma-anlama ve yazma becerilerinde gördüğü değişikliğe dair araştırmacı günlüğüne yansıttıkları şu şekildedir (Araştırmacı Günlüğü, 18.06.2021):

Muhammed, uygulamanın başından beri her ders mutlaka sesli okuma etkinliğine katıldı. Ancak çok yavaş okuyordu. Bu da sınıf içinde sorunlara neden oluyordu. Artık hızlandı. Önceden yaptığı duraklama, atlama, ekleme gibi sesli okuma hatalarını neredeyse sıfıra indirdi. Uygulamanın başında anlama sorularına hep yanlış cevaplar veriyordu ya da hiç cevap veremiyordu. Ama artık okuduğu metinden temel bilgileri seçebiliyor ve metnin konusuyla ilgili yorum bile yapabiliyor. Yazma becerisinde de ilk olarak biçimsel hatalarını düzelttiğini söyleyebilirim. Kelimeleri birbirine binişik, satırları birbirine yakın yazmıyor artık. Noktalama işaretlerini kullanıyor, yazım kurallarına uyuyor. Kendi içeriklerini yazıp yazılarına uygun başlıklar seçebiliyor. Anlamalı ve kurallı cümleler kuruyor.

Araştırmacı, uygulama süreci boyunca Muhammed'in hızlı okuma, doğru okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştiğini ifade etmiştir. Bununla birlikte bu sürecin Muhammed'in yazma becerisine biçim, içerik, dil ve anlatım ile yazım ve noktalama konularında olumlu etki ettiğini vurgulamıştır.

4.3.9. Mustafa'nın okuma-anlama ve yazma becerilerinin gelişimi

Mustafa adlı öğrencinin uygulama öncesinde ve sonrasında uygulanan okuma-anlama testinden aldığı puanlara ilişkin elde edilen bulgular Tablo 4.36'da sunulmuştur.

Tablo 4.36. *Mustafa'nın uygulamanın öncesinde ve sonrasında uygulanan okuma-anlama testi puanları*

Öğrenci Adı	Uygulama Başındaki Okuma- Anlama Puanı (Max:25, Min:0)	Uygulama Sonundaki Okuma- Anlama Puanı (Max:25, Min:0)
Mustafa	7	22

Mustafa'nın uygulamanın öncesinde ve sonrasında uygulanan okuma-anlama testinden aldığı puanlar Tablo 4.36'da sunulmuştur. Tablo 4.36'daki verilere göre, Mustafa uygulamanın öncesinde uygulanan okuma-anlama testinden 7 puan alırken uygulamanın sonrasında uygulanan okuma-anlama testinden 22 puan almıştır. Uygulamadan sonra puanda gözlemlenen artış, uygulama süreci boyunca gerçekleştirilen

okuma-anlama etkinliklerinin Mustafa'nın okuma-anlama becerisinin gelişimine olumlu yönde etki ettiği şeklinde yorumlanabilir.

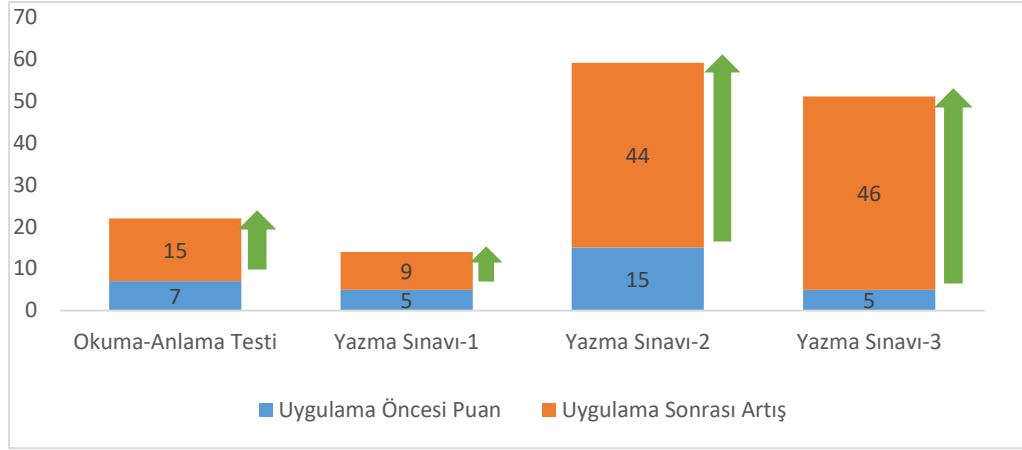
Mustafa'nın uygulama öncesinde ve sonrasında uygulanan yazma sınavından aldığı puanlara ilişkin elde edilen bulgular Tablo 4.37'de sunulmuştur.

Tablo 4.37. Mustafa'nın uygulamanın öncesinde ve sonrasında uygulanan yazma sınavı puanları

Öğrenci Adı	Uygulama Öncesi Yazma Puanı-1 (Max:15, Min:0)	Uygulama Sonrası Yazma Puanı-1 (Max:15, Min:0)	Uygulama Öncesi Yazma Puanı-2 (Max:68, Min:0)	Uygulama Sonrası Yazma Puanı-2 (Max:68, Min:0)	Uygulama Öncesi Yazma Puanı-3 (Max:68, Min:0)	Uygulama Sonrası Yazma Puanı-3 (Max:68, Min:0)
Mustafa	5	14	15	59	5	51

Tablo 4.37'de Mustafa'nın uygulamadan önce ve sonra uygulanan yazma sınavından aldığı puanlar gösterilmektedir. Tablo 4.37. incelendiğinde Mustafa'nın, yazma sınavının ilk adımından uygulamadan önce 5, uygulamadan sonra ise 14 puan aldığı görülmektedir. Mustafa yazma sınavının ikinci adımından uygulamadan önce 15, uygulamadan sonra ise 59 puan almıştır. Ayrıca Mustafa yazma sınavının üçüncü adımından uygulamadan önce 5 puan, uygulamadan sonra 51 puan almıştır. Bu verilere göre Mustafa yazma sınavının ikinci aşamasında zayıf (14-27 puan) performans düzeyinden çok iyi (56-68 puan) performans düzeyine; üçüncü aşamasında ise başarısız (0-13 puan) performans düzeyinden iyi (42-55 puan) performans düzeyine yükselmiştir. Yazma sınavının üç aşamasında da gözlemlenen bu puan artışı yapılan yazma etkinliklerinin Mustafa'nın yazma becerisinin gelişimine katkı sağladığını göstermektedir.

Grafik 4.11'de Mustafa'nın uygulama sonrasında okuma-anlama ve yazma becerilerindeki gelişim sunulmuştur.



Grafik 4.11. Mustafa'nın uygulama sonrasında okuma-anlama ve yazma becerilerindeki gelişim

Grafik 4.11'e göre Mustafa'nın okuma-anlama testi puanı uygulama öncesine göre 15; yazma sınavı puanları ise birinci aşamada 9, ikinci aşamada 44 ve üçüncü aşamada 46 puanlık artış göstermiştir.

Mustafa'nın her hafta derslerden sonra uygulanan çalışma kâğıtlarından aldığı puanlara ilişkin bulgular Tablo 4.38'de verilmiştir.

Tablo 4.38. Mustafa'nın çalışma kâğıtlarından aldığı puanlar

Öğrenci Adı	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
Mustafa	79	80	83	84	88	90	92	95	98	99

Tablo 4.38'de Mustafa'nın haftalık olarak uygulanan toplam 10 çalışma kâğıdından aldığı puanlar görülmektedir. Bu puanlar, eylem planlarında gerçekleştirilen okuma-anlama ve yazma etkinliklerinin Mustafa'nın okuma-anlama ve yazma becerilerinin gelişimine katkı sağladığını gösterir niteliktedir. Tablo 4.38 incelendiğinde Mustafa'nın, puanlarını her hafta arttırdığı görülmektedir. Haftalık bir şekilde uygulanan çalışma kâğıtlarından aldığı bu puanlar eylem planlarının Mustafa'nın okuma-anlama ve yazma becerilerinin gelişiminde etkili olduğu biçiminde yorumlanabilir.

Mustafa'nın eylem planlarından sonra dil becerilerini değerlendirme gözlem formu ile değerlendirilmesi sonucu aldığı puanlar Tablo 4.39'da sunulmuştur.

Tablo 4.39. Mustafa'nın dil becerilerini değerlendirme gözlem formundan aldığı puanlar

Öğrenci Adı	1.	2.	3.	4.	5.	6.
Mustafa	85	87	88	90	94	97

Tablo 4.39'daki veriler Mustafa'nın her eylem planından sonra uygulanan toplam altı gözlem formundan aldığı puanları göstermektedir. Bu puanlar, ilgili eylem planlarında gerçekleştirilen okuma-anlama ve yazma etkinliklerinin Mustafa'nın dil becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu göstermektedir. Tablo 4.39'daki verilere göre Mustafa her eylem planından sonra puanlarını arttırmıştır. Mustafa'nın gözlem formlarından aldığı puanlar eylem planlarının genel olarak başarılı olduğunu ve planların öğrencinin dil becerilerinin gelişimi konusuna katkı sağladığını göstermektedir.

Mustafa'nın uygulama süreci boyunca okuma-anlama ve yazma becerilerinin geliştiğine işaret eden nitel veriler de bulunmaktadır. Mustafa ile yapılan görüşmede Mustafa, uygulama sürecinde okuma-anlama ve yazma becerilerinin geliştiğini düşündüğünü ifade etmiştir. Araştırmacı ile Mustafa arasında gerçekleşen görüşmenin bir bölümü aşağıda verilmiştir (Mustafa ile Görüşme, 02.07.2021):

Araştırmacı: Peki bu dersler senin okumanı nasıl etkiliyor?

Mustafa: İyi.

Araştırmacı: Mesela okuman değişiyor mu? Nasıl değişiyor?

Mustafa: Mesela ben okumayı çok bilmiyorum önceden ama siz biraz öğretiyorsunuz. Şimdi iyi okuyorum.

Araştırmacı: Nasıl mesela nasıl daha iyi okuyorsun?

Mustafa: Eskiden öğretmenim bana hece hece şey yapıyordu. Şimdi iyi okuyorum kendim okuyorum. Yavaş okumuyorum. Hızlı okuyorum. Anlıyorum. Çünkü siz bize bir sürü şey yapıyorsunuz. O şeyleri biliyorum. Ben de okuyorum anlıyorum. Oyun oynuyoruz. Oyunda okuyoruz. Öğreniyoruz.

Araştırmacı: Peki yazı yazman değişiyor mu?

Mustafa: Evet.

Araştırmacı: Nasıl değişiyor?

Mustafa: Güzel değişiyor. Ben çirkin yazmıyorum şimdi güzel yazıyorum, iyi yazıyorum. Önceden ben yazı yazıyordum öğretmen benim elimi tutuyordu ama şimdi ben yazıyorum öğretmen elimi tutmuyor. Hızlı yazıyorum. Nokta koyuyorum. Harfleri biliyorum. Kendimi anlatıyorum. Ailemi anlatıyorum. Havayı anlatıyorum. Her şeyi anlatıyorum. Çok güzel. Bir günümü anlatıyorum. Bugün hava güneşli. Bunu yazıyorum.

Mustafa uygulama süreci boyunca hızlı ve doğru okuma ile okuduğunu anlama becerilerinin geliştiğini ifade etmiş, aynı zamanda biçimsel olarak daha güzel yazı yazdığını, yazı yazarken yardıma gereksinim duymadığını, hızlı yazı yazdığını, yazılarında noktalama işaretlerini kullandığını belirtmiştir. Ayrıca yazılarında kendi içeriklerini üretebildiğini de vurgulamıştır.

Mustafa'nın öğretmeniyle gerçekleştirilen görüşmede ise Güven öğretmeni, Mustafa'nın okuma-anlama ve yazma becerilerini gözlemleyemediğini ifade etmiştir. Bu konuda araştırmacı ile Mustafa'nın öğretmeni arasında gerçekleşen görüşmenin bir bölümü aşağıda verilmiştir (Güven Öğretmen ile Görüşme, 29.06.2021):

Araştırmacı: Hocam peki Mustafa'nın okuma-anlama becerisinde bir değişiklik gözlemlediniz mi? Gözlemlediyse örnek vererek açıklayabilir misiniz?

Güven Öğretmen: Yani sizinle başladıktan sonra Ali'yi ben izleyemedim. Yani izleyemedim niye okula gelemedi ki çocuk. Yani pandemi dolayısıyla uzaktan eğitime zaten katılmıyor yani bizim Ali'yle bir iletişimimiz olmadı. İki ya da üç defa mı ne geldi. Çok gözlemleyemedim. Ama mesela şöyle bir şey olmuştu. O geldiği günlerden birinde okuma yapacaktık. Normalde hiç derse katılmaz, en arkaya gider oturur. Kitap getirmez Ali. O gün kitabını yanına almış. Sırasına güzelce oturmuş. Okumak için parmak kaldırdı ama ben nasıl olsa okuyamaz diye düşünüp söz vermemiştim. Tüh keşke söz verseymişim. Bak görmüş olurum (gülüyor).

Araştırmacı: Yazma becerisi peki hocam?

Güven Öğretmen: Evet yani dedim ya gözlemleyemedim ki doğru düzgün. Ama şunu söyleyeyim. Yani sizin derslerinize devam etmesi bile aslında derslerinizin ne kadar olumlu geçtiğini gösteriyor; çünkü bu çocukları devam ettiremezsiniz yani mümkün değil bu çocukların böyle uzun bir süre bir derse bir programa katılmaları mümkün değil. Demek ki devam ettiklerine göre bayağı iyi şeyler yapılıyor onlar için diye düşündüm ben de. Mesela benim derslerime gelmiyordu ama senin derslerine geliyordu. Benim derslerimi bıraktı ama Türkçe kursu olduğu günler senin derslerine geliyordu yani sizde aktif ama ben de pasif durumda olduğu için göremedim ama birkaç kere geldiğinde derse ilgisi size yönelik tavrı ondan sonra o etkinliklere karşı tavrı çok olumluydu.

Güven öğretmeni, Mustafa'nın tutum ve davranışlarında değişiklik görse de Mustafa'ya özel olarak okuma ve yazma çalışmaları yaptırmadığı için okuma-anlama ve yazma becerilerini gözlemleyemediğini ifade etmiştir.

4.3.10. Reza'nın okuma-anlama ve yazma becerilerinin gelişimi

Reza adlı öğrencinin uygulama öncesinde ve sonrasında uygulanan okuma-anlama testinden aldığı puanlara ilişkin elde edilen bulgular Tablo 4.40'ta sunulmuştur.

Tablo 4.40. Reza'nın uygulamanın öncesinde ve sonrasında uygulanan okuma-anlama testi puanları

Öğrenci Adı	Uygulama Başındaki Okuma- Anlama Puanı (Max:25, Min:0)	Uygulama Sonundaki Okuma- Anlama Puanı (Max:25, Min:0)
Reza	10	25

Tablo 4.40'ta Reza'nın uygulamanın öncesinde ve sonrasında uygulanan okuma-anlama testinden aldığı puanlar verilmiştir. Tablodaki verilere göre Reza uygulamanın öncesinde uygulanan okuma-anlama testinden 10 puan almış, uygulamanın sonrasında uygulanan okuma-anlama testinden ise tam puan (25 puan) almıştır. Uygulama sonrasında puanda gözlemlenen bu artış yapılan okuma-anlama etkinliklerinin öğrencinin okuma-anlama becerisinin gelişimine olumlu yönde etki ettiği biçiminde yorumlanabilir.

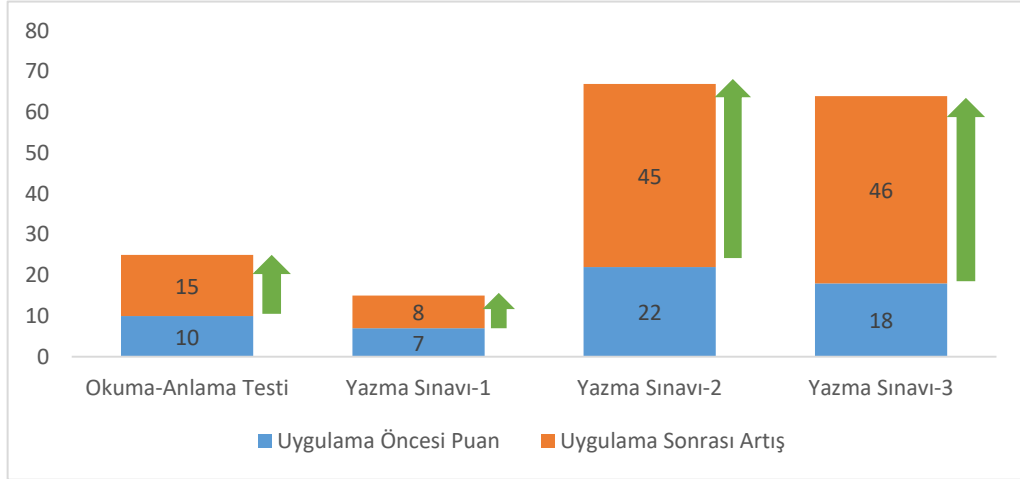
Reza'nın uygulama öncesinde ve sonrasında uygulanan yazma sınavından aldığı puanlara ilişkin elde edilen bulgular Tablo 4.41'de sunulmuştur.

Tablo 4.41. *Reza'nın uygulamanın öncesinde ve sonrasında uygulanan yazma sınavı puanları*

Öğrenci Adı	Uygulama Öncesi Yazma Puanı-1 (Max:15, Min:0)	Uygulama Sonrası Yazma Puanı-1 (Max:15, Min:0)	Uygulama Öncesi Yazma Puanı-2 (Max:68, Min:0)	Uygulama Sonrası Yazma Puanı-2 (Max:68, Min:0)	Uygulama Öncesi Yazma Puanı-3 (Max:68, Min:0)	Uygulama Sonrası Yazma Puanı-3 (Max:68, Min:0)
Reza	7	15	22	67	18	64

Tablo 4.41'de Reza'nın uygulamanın öncesinde ve sonrasında uygulanan yazma sınavından aldığı puanlar verilmiştir. Tablo 4.41 incelendiğinde Reza'nın uygulamanın öncesinde uygulanan yazma sınavının ilk adımından 7, uygulamanın sonrasında uygulanan yazma sınavının ilk adımından ise tam puan (15 puan) aldığı görülmektedir. Tablo 4.41'e göre Reza uygulamanın öncesinde uygulanan yazma sınavının ikinci adımından 22, uygulamanın sonrasında uygulanan yazma sınavının ikinci adımından ise 67 puan almıştır. Ayrıca tablodaki veriler Reza'nın uygulamanın öncesinde uygulanan yazma sınavının üçüncü adımından 18, uygulamanın sonrasında uygulanan yazma sınavının üçüncü adımından ise 64 puan aldığını göstermektedir. Verilere göre Reza yazma sınavının hem ikinci hem de üçüncü aşamasında zayıf (14-27 puan) performans düzeyinden çok iyi (56-68 puan) performans düzeyine yükselmiştir. Uygulama sonrasında yazma sınavının üç aşamasında da gözlemlenen puan artışı yapılan yazma etkinliklerinin Reza'nın yazma becerisinin gelişimine katkı sağladığını gösterir niteliktedir.

Reza'nın uygulama sonrasında okuma-anlama ve yazma becerilerindeki gelişim Grafik 4.12'de sunulmuştur.



Grafik 4.12. Reza'nın uygulama sonrasında okuma-anlama ve yazma becerilerindeki gelişim

Grafik 4.12'de görüldüğü üzere Reza'nın okuma-anlama testi puanı uygulama öncesine göre 15 puanlık; yazma sınavı puanları ise sırasıyla 8, 45 ve 46 puanlık artış göstermiştir.

Reza'nın haftalık olarak uygulanan çalışma kâğıtlarından aldığı puanlara ilişkin bulgular Tablo 4.42'de sunulmuştur.

Tablo 4.42. Reza'nın çalışma kâğıtlarından aldığı puanlar

Öğrenci Adı	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
Reza	85	86	88	90	94	97	99	100	100	100

Tablo 4.42'de Reza'nın her hafta uygulanan toplam 10 çalışma kâğıdından aldığı puanlar görülmektedir. Bu puanlar, ilgili eylem planlarında gerçekleştirilen okuma-anlama ve yazma etkinliklerinin Reza'nın okuma-anlama ve yazma becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu göstermektedir. Tablo 4.42 incelendiğinde Reza'nın puanlarının her hafta arttığı, hatta son üç haftada tam puan aldığı görülmektedir. Reza'nın, her hafta konu sonrasında uygulanan çalışma kâğıtlarından aldığı puanlar eylem planlarının genel olarak başarılı olduğunu ve planların okuma-anlama ve yazma becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu göstermektedir.

Reza'nın her eylem planı sonrasında dil becerilerini değerlendirme gözlem formu ile değerlendirilmesi sonucu aldığı puanlar Tablo 4.43'te verilmiştir.

Tablo 4.43. *Reza'nın dil becerilerini değerlendirme gözlem formundan aldığı puanlar*

Öğrenci Adı	1.	2.	3.	4.	5.	6.
Reza	86	90	94	97	99	100

Tablo 4.43 incelendiğinde Reza'nın her eylem planından sonra uygulanan toplam altı gözlem formundan aldığı puanlar görülmektedir. Bu puanlar, ilgili eylem planlarında gerçekleştirilen okuma-anlama ve yazma etkinliklerinin Reza'nın dil becerilerinin gelişiminde faydalı olduğunu göstermektedir. Tablo 4.43'e göre Reza her eylem planından sonra puanlarını arttırmış ve son hafta tam puan almıştır. Reza'nın gözlem formlarından aldığı puanlar eylem planlarının genel olarak başarılı olduğu ve planların Reza'nın dil becerilerinin gelişiminde olumlu yönde etki ettiği biçiminde yorumlanabilir.

Reza'nın okuma-anlama ve yazma becerilerinin geliştiğine işaret eden nitel veriler de bulunmaktadır. Reza, kendisiyle yapılan görüşmede, uygulama sürecinin hem okuma hem de yazma becerilerinin gelişimine katkı sağladığını düşündüğünü dile getirmiştir. Araştırmacı ile Reza arasında gerçekleşen görüşmenin bir bölümü aşağıda verilmiştir (Reza ile Görüşme, 30.06.2021):

Araştırmacı: Peki Reza, bu dersler senin okumanı nasıl etkiliyor?

Reza: Ben mesela o, ö, u... bu harfleri karıştırıyorum yani çok zor okuyorum ama şimdi anlıyorum bunlar önemli harfler onu anlıyorum. Şimdi okuyorum. O şimdi hata yapmıyorum yanlış okumuyorum doğru okuyorum. Durmuyorum. İyi okuyorum, hızlı okuyorum. Öğretmenim diyor şey Reza sen artık iyi okuyorsun (gülüyor). Okuyorum sonra siz soru soruyorsunuz ben cevap veriyorum yani biliyorum orada ne diyor. Öğretmenim soru soruyor ona söylüyorum.

Araştırmacı: Peki bu dersler senin yazmanı nasıl etkiliyor? Yazılarında bir değişiklik var mı?

Reza: Evet var.

Araştırmacı: Nasıl bir değişiklik var?

Reza: Harfleri artık doğru yazıyorum.

Araştırmacı: Başka?

Reza: Hızlı yazıyorum. Çirkin yazmıyorum güzel yazıyorum. Uzun yazı yazıyorum. Bir yere bakmıyorum. Düşünüyorum, sonra yazıyorum. Yardım yok. Ben şimdi bugün ne yapıyorum, hava nasıl, benim evim nerede, benim ailem kim bunları yazıyorum.

Reza uygulama sürecinin okumasının hızlanmasında, sesli okuma hatalarının azalmasında ve okuduğunu anlamasında faydalı olduğunu düşündüğünü ifade etmiştir. Bununla birlikte yazısının biçimsel olarak güzelleştiğini, tek başına yazı yazıp içerik üretebildiğini, hızlı yazı yazdığını belirtmiştir. Ayrıca hem okuma hem de yazma

konusunda alfabedeki harfleri karıştırmamasında uygulama sürecinin olumlu etkilerini yaşadığını dile getirmiştir.

Reza'nın öğretmeniyle gerçekleştirilen görüşmede de Reza'nın okuma-anlama ve yazma becerilerinin geliştiğini gösteren verilere ulaşılmıştır. Bu konuda araştırmacı ile Ahmet öğretmen arasında gerçekleşen görüşmenin bir bölümü aşağıda verilmiştir (Ahmet Öğretmen ile Görüşme, 29.06.2021):

Araştırmacı: Hocam, Reza'nın okuma-anlama becerisinde bir değişiklik gördünüz mü? Gördüyseniz örnek vererek açıklamanız mümkün mü?

Ahmet Öğretmen: Okumasının hızlanması ile birlikte akranlarına uyum sağladı diyebilirim. Diğer türlü hani bu şekilde birkaç sene daha devam etse iyice akranlarıyla arasındaki mesafe açılacaktı. Okuduğunu anlamada aynı şekilde okuduğunu anlamada da daha iyi oldu eskiden on birimde birini ikisini anlıyorsa şimdi altısını yedisini anlıyor. Tabii ki yine kendi sınıf düzeyindeki metinleri anlaması hala zor; çünkü onlar yine bir tık üst metinler ama temel seviyedeki metinleri çok daha rahat anlıyor böyle.

Araştırmacı: Reza'nın yazma becerisini gözlemlediyseniz orada ne gibi bir değişiklik gördünüz hocam?

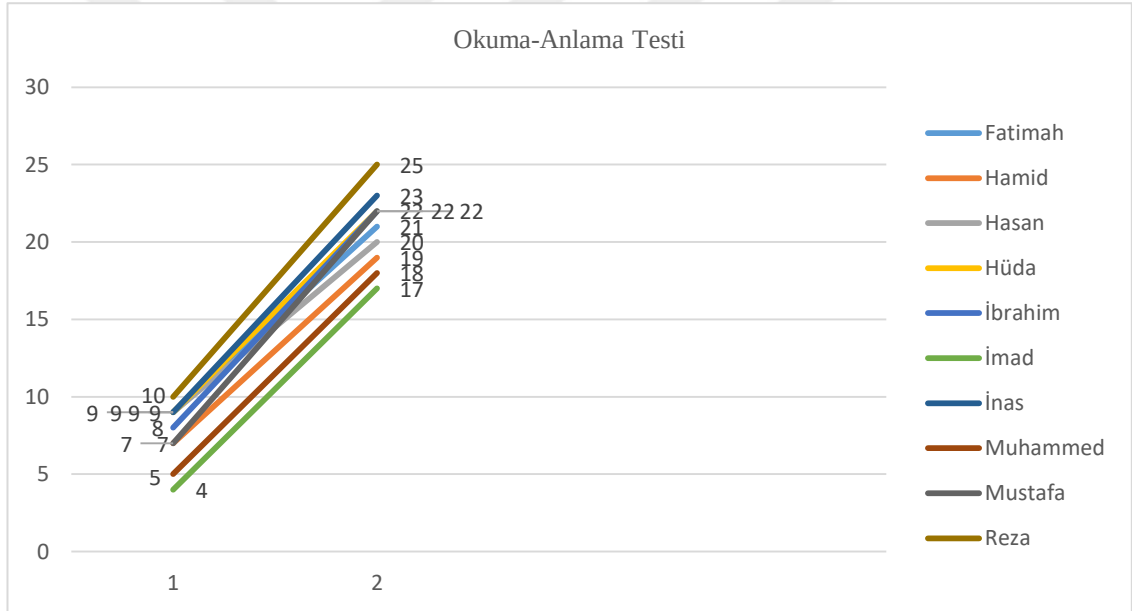
Ahmet Öğretmen: Normalde yazmasını yetiştiremiyordu harflerde zorlandığı için. Yetiştiremediği için de biz sayfayı tamamladığımızda o daha yarısında oluyordu ama son zamanlara doğru artık o da diğer arkadaşları gibi yetiştirmeye başladı. O açıdan ona büyük faydası oldu. Daha hızlı yazıyor artık. Yani gerek tahtadan bakarak yazması olsun gerek benim söylediklerimi yazması olsun hızlandı. Diğer çocuklar mesela başka bir yazma görevi yaparken ben ona yazma görevi vermiyordum ama artık baktım yazabiliyor ona da mesela o konuyla ilgili daha basit daha yazabileceği düzeyde görevler veriyorum. Mesela diyorum ki sen kendini yaz, aileni yaz, bugün hava nasıl onu yaz. Yani sizin konularınızdan konular verip onun da kendini başarılı hissetmesine yardımcı olmaya çalışıyorum ve görüyorum ki yazma hızı hem biçimsel olarak yazısı artık harfleri karıştırmaması içerik olarak yazısında kendini ifade edebilmesi işte yazılarına başlık koyuyor mutlaka bunlar güzel şeyler. Bu anlamlarda gelişmeler var tabii ki. Kendisi bir konu üretip bunu kafasından yazamıyordu. Bunu aşmış artık kendisi de içerik üretebiliyor temel konulardaki yazılarında. Murtaza muhtemelen harfleri ilk öğrenirken harflerin büyük bir kısmını yanlış öğrenmiş. Yazılışlarını da yanlış yazıyordu şimdi o sorun kalmamış yazma konusunda epey bir ilerleme var açıkçası.

Ahmet öğretmen, uygulama sürecinde Reza'nın hızlı okuma ve okuduğunu anlama konusunda gelişme gösterdiğini, ayrıca yazmasının hızlandığını, üretici yazma becerisinin geliştiğini, biçimsel olarak güzel yazı yazdığını ve harfleri karıştırmadığını dile getirmiştir.

4.3.11. Tüm katılımcıların okuma-anlama ve yazma becerilerinin gelişimi

Uygulamanın sonunda, uygulamaya katılan tüm öğrencilerin okuma-anlama ve yazma becerilerinin gelişimi birlikte de değerlendirilmiştir. Okuma-anlama testi ve yazma sınavının üç aşamasının uygulamanın başında ve sonunda uygulanmasıyla elde edilen bulgular grafikler halinde verilmiştir. Bununla birlikte, ön test ve son test olarak yapılan bu ölçmelerden elde edilen veriler SPSS paket programı kullanılarak çözümlenip yorumlanmıştır.

İlk olarak katılımcıların okuma-anlama testinden almış oldukları puanlar başlangıçta ve sonda olmak üzere Grafik 4.13'te verilmiştir. Bu grafik aracılığıyla her öğrencinin başlangıçta ve sonda aldığı okuma-anlama puanlarına ilişkin bulgular elde edilmiştir.



Grafik 4.13. Okuma-anlama testinden alınan puanlar

Grafik 4.13 incelendiğinde tüm katılımcıların okuma-anlama testindeki puanlarını ilk uygulamaya göre arttırdıkları, dolayısıyla öğrencilerin tümünün okuma-anlama becerisinin gelişim gösterdiği görülmektedir.

Öğrencilerin okuma-anlama becerilerindeki gelişimi görmek amacıyla hazırlanan başarı testine yönelik ön test ve son test ölçümlerinin aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Başarı testinin ön ölçüm sonuçları ile son ölçüm sonuçları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için ilişkili örneklem için t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.44'te verilmiştir.

Tablo 4.44. Okuma-anlama başarı testi ön test ve son test puanlarına ilişkin t testi sonuçları

Grup	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p	η^2
Ön test	10	7,70	1,94				
				9	-31,705	,000*	,991
Son test	10	20,90	2,42				

*p<.05

Tablo 4.44’te görüldüğü üzere, katılımcı öğrencilerin okuma-anlama başarı ön test puan ortalaması 7,70 ve standart sapması 1,94; son test puan ortalaması 20,90 ve standart sapması 2,42’dir. Ulaşılan bulgular 10 kişilik öğrenci grubuna uygulanan okuma-anlama başarı testine yönelik olarak, son test puanlarında yaklaşık 13 puanlık bir artışın olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin okuma-anlama becerilerinin gelişimini değerlendirmek amacıyla yapılan başarı testi ön test ve son test puanlarından elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlılığını belirlemek üzere hesaplanan “t” değeri ,05 anlam düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Başka bir deyişle okuma-anlama başarı ön test ve son test puanları arasında ($t_{(9)}=-31,705$, $p=,000$) anlamlı düzeyde bir farklılık görülmektedir. Hesaplanan eta kare etki büyüklüğü değerinin ,14’ten büyük olması nedeniyle bu anlamlı farklılığın büyük etki büyüklüğüne neden olduğu görülmüştür. Buna göre, eylem araştırması sürecinde gerçekleştirilen eylem planlarının öğrencilerin okuma-anlama becerilerinin gelişimi üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Katılımcıların süreç boyunca okuma-anlama becerilerinin gelişimine dair nitel verilere de ulaşılmıştır. Araştırmacının bu durumla ilgili araştırmacı günlüğüne yansıttığı düşünceleri şu şekildedir (Araştırmacı Günlüğü, 17.06.2021):

İmad artık daha hızlı ve doğru okuyor. Muhammed de bugün iyi bir şekilde okumasını gerçekleştirdi. O da daha hızlı okuyor ve anlama sorularına da eskisine göre iyi cevaplar veriyor. Hamid okurken onun da daha az sesli okuma hatası yaptığını ve artık eskisi gibi hecelemediğini fark ettim. Uygulamanın başında okuma sırasındaki ve sonraki etkinliklerde zorlanan Hamid, artık eskisi gibi zorlanmamakla birlikte okuma konusundaki istekliliği de arttı. Mustafa’nın heceleyerek okuma sorunu vardı. Yavaş ve heceleyerek okuyordu. Yine bazen çok az da olsa hecelese de öncekine göre çok daha iyi durumda. İbrahim’in en büyük sorunu hızlı okumaya çalışarak kelimeleri yanlış tamamlamak ve sonucunda okuduğu metinden anlam çıkaramamaktı. Onunla neredeyse her derste sakin okuması, metni anlamaya çalışması üzerine konuştum ve çok hızlı okuduğu ya da yanlış tamamlama yaptığı zamanlarda tekrarlı bir şekilde okuma yaptırarak metni anlaması üzerine çalıştım. Şimdi noktalama işaretlerine çok dikkat ediyor okurken. Reza’nın okurken harfleri karıştırma hatası vardı. O da bu hatasını azalttı. Doğal olarak artık okuduğu metni daha iyi anlıyor. Özellikle

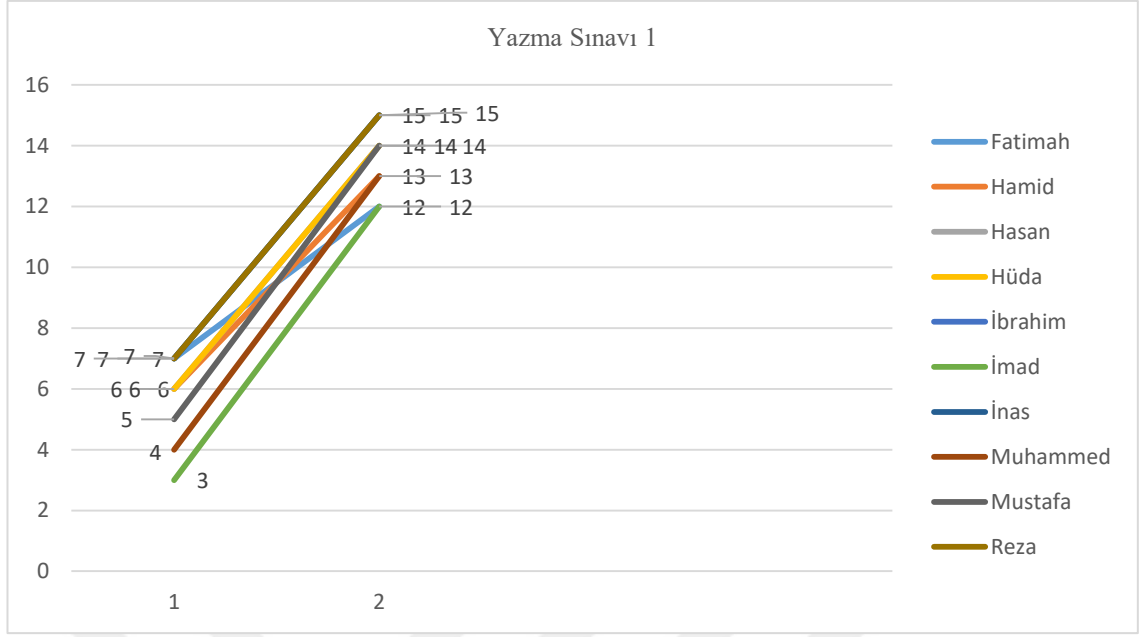
oyun sırasında yaptığı okumalarında fark ettim ki, eğer harfleri karıştırıyorsa görevi yapamayacağını düşünüyor ve tekrar tekrar okuyor. Oyunda yapılan tekrarlı okumalar da anlama becerisinin gelişimine katkı sunuyor. Hüda okurken İbrahim gibi hızlı okumak için yanlış tamamlamalar yapıyordu. Onunla da her okumadan önce sakın okuması, acelemiz olmadığı, noktalama işaretlerine dikkat etmesi gibi konularda konuşmalar yapıyordum. Hüda nokta ve virgülleri umursamıyor neredeyse nefes almadan okumaya çalışıyordu. Bu durum metni anlamasını etkiliyor ve okuma sonrası etkinliklerde başarılı olamıyordu. Onunla da bu sorunumuzu çözdük. Hasan da çok fazla atlama ve mırıldanma hataları yapıyordu. Okurken kelimeleri atlıyor ve kelimeleri okuyamadığı yerde “ııııı” sesini çıkarıp okumaya devam ediyordu. Sesli okuma ve tekrarlı okumalardan sonra bu hatalarını azalttı. Fatimah’ın okuma sırasında en sık yaptığı hatalar vurgu ve tonlama hatalarıydı. Metne vurgu katmaya çalışıyor; ancak metni okurken anlayamadığı için hep yanlış vurgu ve tonlamaları kullanıyordu. Bu durum anlamasını daha da zorlaştırıyordu. Aslında kısır bir döngüye giriyorduk. Oyun sırasında bazı bölümlerde karakterin önce vurgu ve tonlamaya uygun konuşması, daha sonra da oyuncunun sessiz okuma yapmasının faydasının olduğunu gördüm. Fatimah’ın da bu sorunu yavaş yavaş ortadan kalktı. İnas da öncesine göre hızlı okuyor ve okuduğu metinle ilgili sorulara cevap verip etkinlikleri gerçekleştirebiliyor.

Araştırmacıya göre öğrenciler süreç içinde hızlı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmişler, okuma hatalarını azaltmışlardır. Bununla birlikte araştırmacı, öğrencilerin noktalama işaretlerine, vurgu ve tonlamalara dikkat ederek okuma gibi becerilerinde de gelişmeler gözlemlemiştir.

Sonuç olarak okuma-anlama başarı testi sonuçları, süreçte uygulanan çalışma kâğıtları, dil becerilerini değerlendirme gözlem formları, süreçte ortaya çıkan öğrenci ürünleri, sürece ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri ile araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler öğrencilerin uygulamanın başında var olan yavaş okuma, hatalı okuma, okuduğunu anlamama ve okumaya yönelik düşük motivasyona sahip olma sorunlarının eylem planlarıyla birlikte çözüldüğünü göstermektedir. Uygulamanın başında gerçekleştirilen mevcut durum analizinde öğrencilerin çok yavaş okudukları; sesli okuma sırasında harf/hece atlama, harf/hece ekleme, tekrarlama, duraklama, yanlış okuma, telaffuz hataları yaptıkları; okuduklarını anlamadıkları ve okumaya yönelik motivasyonlarının düşük olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda A1 dil düzeyinde yer alan okuma kazanımlarına sahip olmadıkları da görülmüştür. Ayrıca birinci eylem planının uygulanması sırasında öğrencilerin Türk alfabesiyle ilgili de sorunlarının olduğu ortaya çıkmıştır. Birinci eylem planının uygulanmasıyla birlikte öğrencilerin eylem planıyla hedeflenen okuma kazanımlarına ulaştıkları, ilgili konuda okuduklarını anladıkları, okumaya yönelik motivasyonlarının artmaya başladığı; ancak diğer

sorunlarının devam ettiği görülmüştür. İkinci eylem planından sonra öğrencilerin alfabe sorunlarının çözüldüğü, aynı zamanda ikinci eylem planında hedeflenen okuma kazanımlarına da ulaştıkları, ilgili konuda okuduklarını anladıkları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin sesli okuma hatası yapma sorunları ancak üçüncü eylem planıyla birlikte azalmaya başlamış ve dördüncü eylem planının sonunda çözülmüştür. Üçüncü ve dördüncü eylem planlarıyla öğrenciler bu eylem planlarında belirlenen okuma kazanımlarını da edinmişler, ilgili konularda okuduklarını anlayabilir düzeye gelmişlerdir. Öğrencilerin yavaş okuma sorunları ise ancak beşinci eylem planıyla birlikte çözülmüştür. Öğrenciler beşinci ve altıncı eylem planlarıyla hedeflenen okuma kazanımlarına da ulaşmışlar ve ilgili konularda okuduklarını anlar düzeye gelmişlerdir. Bu konuda araştırmacı, günlüğünde “...Özetle, bu eylem planıyla birlikte öğrencilerin yavaş okuma, hatalı okuma, düşük motivasyon gibi bir sorunlarının kalmadığını görüyorum. Sadece altıncı eylem planının okuma kazanımlarına da ulaşmaları gerekiyor (Araştırmacı Günlüğü, 18.06.2021).” diyerek gözlemlerini bildirmiştir. Fatimah ve Hüda’nın öğretmeni Burçin öğretmen öğrencilerin gelişimlerine yönelik görüşlerini “...İkisi de çok gelişti okuma konusunda. Eskisi gibi yavaş ve yanlış okumuyorlar. Hem de çok istekliler (Burçin Öğretmen ile Görüşme, 02.07.2021).” şeklinde bildirirken Hasan ve Muhammed’in öğretmeni Murat öğretmen ise “...Hasan daha önce gelişim göstermekle birlikte ikisinin de okuduklarını anlama konusunda iyi olduklarını gördüm. Hem de eskisi gibi takılmıyorlar okurken (Murat Öğretmen ile Görüşme, 29.06.2021).” diyerek görüşlerini bildirmiştir. Bununla birlikte; İmad ve Muhammed isimli öğrencilerin ikinci eylem planı sonunda istenen okuma kazanımlarına ulaşamadıkları görülmüş ve bu öğrencilerle ek dersler gerçekleştirilmiştir. Beşinci eylem planının sonunda bu öğrencilerin de okuma-anlama becerisi bakımından istenen seviyeye ulaştıkları görülmüştür. Bu konuda geçerlik komitesi üyelerinin görüşleri “Eylem planı 5: Ne yapıyorsun?” başlığı altında sunulmuştur.

Katılımcıların yazma sınavının birinci aşamasından almış oldukları puanlar başlangıçta ve sonda olmak üzere Grafik 4.14’te verilmiştir. Bu grafik aracılığıyla her öğrencinin yazma sınavının birinci aşamasından başlangıçta ve sonda aldığı puanlarına ilişkin bulgular elde edilmiştir.



Grafik 4.14. Yazma sınavı-1'den alınan puanlar

Grafik 4.14'e göre tüm katılımcılar yazma sınavı-1'deki puanlarını ilk uygulamaya göre arttırmışlardır. Bu bulguya göre öğrencilerin tümünün yazma becerisinin (kişisel bilgilere ilişkin form doldurma) gelişim gösterdiği söylenebilir.

Öğrencilerin yazma becerilerindeki (kişisel bilgilere ilişkin form doldurma) gelişimi görmek amacıyla hazırlanan ilk sınava yönelik ön test ve son test ölçümlerinin aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Sınavın ön ölçüm sonuçları ile son ölçüm sonuçları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için ilişkili örneklem için t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.45'te verilmiştir.

Tablo 4.45. Yazma sınavı-1 ön test ve son test puanlarına ilişkin t testi sonuçları

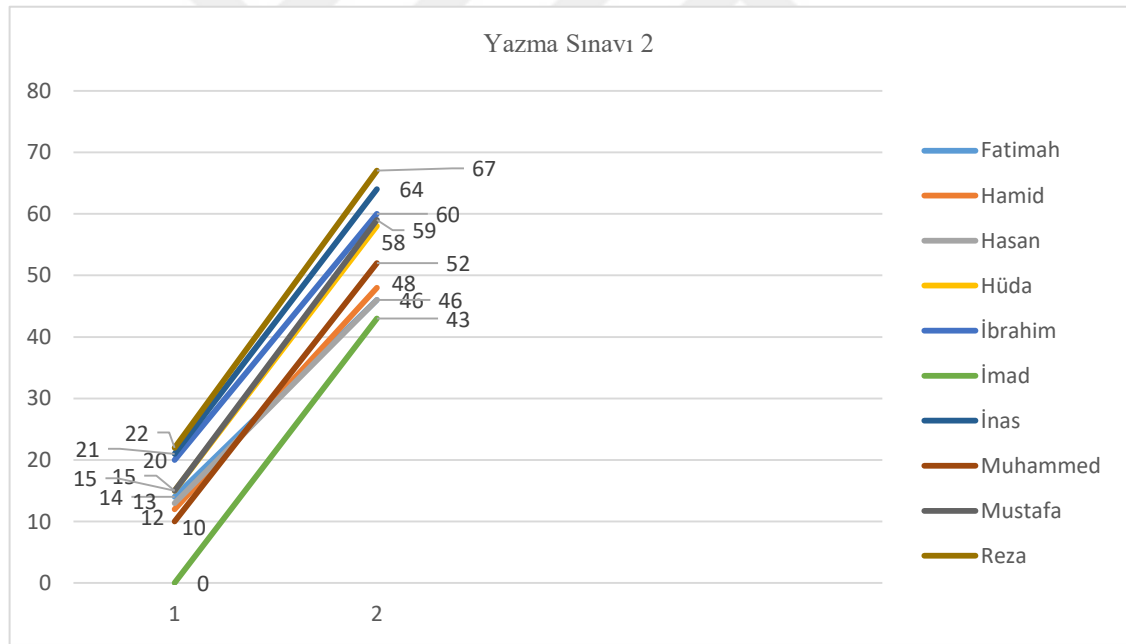
Grup	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p	η^2
Ön test	10	5,80	1,39				
				9	-20,867	,000*	,979
Son test	10	13,70	1,15				

*p<.05

Tablo 4.45'e göre, katılımcı öğrencilerin yazma sınavının birinci aşamasındaki ön test puan ortalaması 5,80 ve standart sapması 1,39; son test puan ortalaması 13,70 ve standart sapması 1,15'tir. Bu bulgulara göre 10 kişilik öğrenci grubuna uygulanan yazma sınavı 1'e yönelik olarak, son test puanlarında yaklaşık 8 puanlık bir artış vardır.

Öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimini değerlendirmek amacıyla yapılan ilk sınavın ön test ve son test puanlarından elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlılığını belirlemek üzere hesaplanan “t” değeri ,05 anlam düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Başka bir deyişle yazma sınavı-1 ön test ve son test puanları arasında ($t_{(9)}=-20,867$, $p=,000$) anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmaktadır. Hesaplanan eta kare etki büyüklüğü değerinin ,14’ten büyük olması, bu anlamlı farklılığın büyük etki büyüklüğüne neden olduğunu göstermektedir. Buna göre, eylem araştırması sürecinde gerçekleştirilen eylem planlarının öğrencilerin yazma becerilerinin (kişisel bilgilere ilişkin form doldurma) gelişimi üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Katılımcıların yazma sınavının ikinci aşamasından almış oldukları puanlar başlangıçta ve sonda olmak üzere Grafik 4.15’te verilmiştir. Bu grafik aracılığıyla her öğrencinin yazma sınavının ikinci aşamasından başlangıçta ve sonda aldığı puanlarına ilişkin bulgular elde edilmiştir.



Grafik 4.15. Yazma sınavı-2’den alınan puanlar

Grafik 4.15 incelendiğinde tüm katılımcıların yazma sınavı-2’deki puanlarını ilk uygulamaya göre arttırdıkları anlaşılmaktadır. Bu bulguya göre öğrencilerin tümünün yazma becerisinin (kendisini ve ailesini tanıtmaya) gelişim gösterdiği söylenebilir.

Öğrencilerin yazma becerilerindeki (kendisini ve ailesini tanıtmaya) gelişimi görmek amacıyla hazırlanan ikinci sınava yönelik ön test ve son test ölçümlerinin aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Sınavın ön ölçüm sonuçları ile son ölçüm

sonuçları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için ilişkili örneklemeler için t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.46’da verilmiştir.

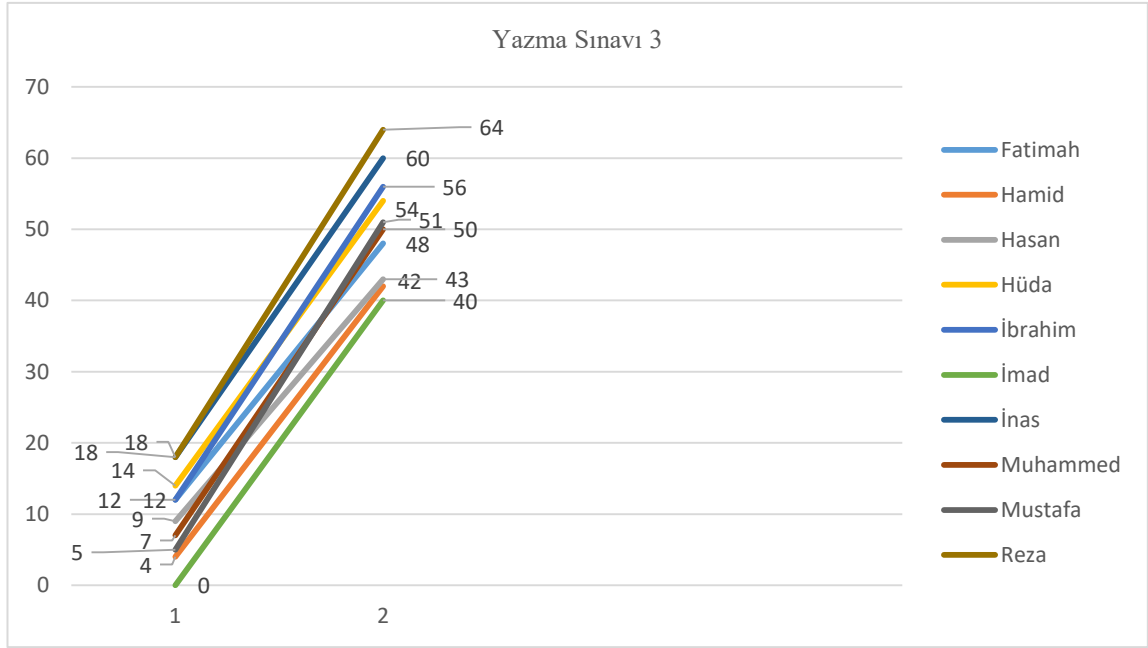
Tablo 4.46. *Yazma sınavı-2 ön test ve son test puanlarına ilişkin t testi sonuçları*

Grup	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p	η^2
Ön test	10	14,20	6,39				
				9	-26,840	,000*	,987
Son test	10	54,30	8,39				

*p<.05

Tablo 4.46 incelendiğinde, katılımcı öğrencilerin yazma sınavının ikinci aşamasındaki ön test puan ortalamasının 14,20 ve standart sapmasının 6,39; son test puan ortalamasının 54,30 ve standart sapmasının 8,39 olduğu görülmektedir. Bu bulgular, 10 kişilik öğrenci grubuna uygulanan yazma sınavı 2’ye yönelik olarak, son test puanlarında yaklaşık 40 puanlık bir artışın olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimini değerlendirmek amacıyla yapılan ikinci sınavın ön test ve son test puanlarından elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlılığını belirlemek üzere hesaplanan “t” değeri ,05 anlam düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Başka bir deyişle yazma sınavı-2 ön test ve son test puanları arasında ($t_{(9)}=-26,840$, $p=,000$) anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmaktadır. Hesaplanan eta kare etki büyüklüğü değerinin ,14’ten büyük olması nedeniyle bu anlamlı farklılığın büyük etki büyüklüğüne neden olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre, eylem araştırması sürecinde gerçekleştirilen eylem planlarının öğrencilerin yazma becerilerinin (kendisini ve ailesini tanıtmak) gelişimi üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Grafik 4.16’da, katılımcıların yazma sınavının üçüncü aşamasından almış oldukları puanlar başlangıçta ve sonda olmak üzere sunulmuştur. Her öğrencinin yazma sınavının üçüncü aşamasından başlangıçta ve sonda aldığı puanlarına ilişkin bulgular bu grafik aracılığıyla görülmektedir.



Grafik 4.16. Yazma sınavı-3'ten alınan puanlar

Grafik 4.16, tüm katılımcıların yazma sınavı-3'teki puanlarını ilk uygulamaya göre arttırdıklarını göstermektedir. Bu bulguya göre öğrencilerin tümünün yazma becerisinin (mektup yazma) gelişim gösterdiği söylenebilir.

Öğrencilerin yazma becerilerindeki (mektup yazma) gelişimi görmek amacıyla hazırlanan üçüncü sınava yönelik ön test ve son test ölçümlerinin aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Sınavın ön ölçüm sonuçları ile son ölçüm sonuçları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için ilişkili örneklem için t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.47'de verilmiştir.

Tablo 4.47. Yazma sınavı-3 ön test ve son test puanlarına ilişkin t testi sonuçları

Grup	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p	η^2
Ön test	10	9,90	5,98				
				9	-31,030	,000*	,990
Son test	10	50,70	8,01				

*p<.05

Tablo 4.47'ye göre, katılımcı öğrencilerin yazma sınavının üçüncü aşamasındaki ön test puan ortalaması 9,90 ve standart sapması 5,98'dir. Katılımcı öğrencilerin son test puan ortalaması ise 50,70 ve standart sapması 8,01'dir. Bu bulgulara göre, 10 kişilik öğrenci grubuna uygulanan yazma sınavı 3'ün son test puanlarında yaklaşık 41 puanlık

bir artış vardır. Öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimini değerlendirmek amacıyla yapılan üçüncü sınavın ön test ve son test puanlarından elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlılığını belirlemek üzere hesaplanan “t” değeri ,05 anlam düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Başka bir deyişle yazma sınavı-3 ön test ve son test puanları arasında ($t_{(9)}=-31,030$, $p=,000$) anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmaktadır. Tablo 4.47’ye göre hesaplanan eta kare etki büyüklüğü değeri de ,14’ten büyüktür. Bu kapsamda bu anlamlı farklılığın büyük etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir. Buna göre, eylem araştırması sürecinde gerçekleştirilen eylem planlarının öğrencilerin yazma becerilerinin (mektup yazma) gelişimi üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Katılımcıların süreç boyunca yazma becerilerinin gelişimine dair nitel verilere de ulaşılmıştır. Araştırmacının bu durumla ilgili araştırmacı günlüğüne yansıttığı düşünceleri şu şekildedir (Araştırmacı Günlüğü, 23.06.2021):

...Artık kendilerini öyle iyi ifade ediyorlar ki. Örneğin uygulamanın başlarında onlara örnek olarak gösterdiğim yazıdan çok etkileniyor ve birebir aynısını yazmaya çalışıyorlardı. Tüm sınıfın yazısının başlığı aynı oluyordu. Şimdi her biri kendi yazıları için güzel başlıklar buluyorlar. İçerikleri kendilerine göre değiştirip tüm yazıyı yeniden organize ediyorlar. İçerik kısmıyla birlikte yazılarında biçimsel anlamda da gelişmeler var. Kelimeler arasında boşluk bırakma, harflerin boyutu, satırlar arasındaki boşluklar gibi konularda iyileştiler epey. Bir de yazı yazarken yazdıkları içeriklerde verdikleri örneklerin, kullandıkları cümlelerin içerikle olan bağlantısına da çok dikkat ediyorlar artık. Uygulamanın başlarında evdeki eşyalarla ilgili bir yazı yazarken tutup kendilerini tanıtıyorlardı mesela. Sözcük dağarcıkları ve bildikleri yapılar sınırlı olduğu için sanırım yazacak bir şey bulamadıkları zaman bildikleri kelimelere ve yapıya kaçıyorlardı. Şimdi ise işlediğimiz konuyla ilgili sınırsız yazma potansiyeline sahipler. Bunlarla birlikte, en azından cümleye büyük harfle başlamak, cümlelerin sonuna nokta koymak gibi konularda da kendilerini geliştirdiler. Ayrıca yazı yazmaya karşı olan tutumlarının da geliştiğini söyleyebilirim. Tabii bunda oyunun etkisi büyük. Önceden yazı var dediğimde hepsi de sızlanmaya başlıyorlardı. Artık yazı var dediğimde ne yazacağız, oyunda da yazacak mıyız aynı şeyleri gibi sorular soruyorlar ve istekli davranıyorlar.

Araştırmacıya göre uygulama süreci boyunca öğrencilerin yazma becerileri biçim, içerik, dil ve anlatım ile yazım ve noktalama açılarından gelişim göstermiştir. Bununla birlikte yazı yazmaya yönelik tutumlarında da iyileşme gözlemlenmiştir.

Sonuç olarak yazma sınavlarının sonuçları, süreçte uygulanan çalışma kâğıtları, dil becerilerini değerlendirme gözlem formları, süreçte ortaya çıkan öğrenci ürünleri, süreçle ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri ile araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler

öğrencilerin uygulamanın başında var olan yazmada biçim, içerik, dil ve anlatım, yazım ve noktalama ile yazmaya yönelik düşük motivasyona sahip olma sorunlarının eylem planlarıyla birlikte çözüldüğünü göstermektedir. Uygulamanın başında gerçekleştirilen mevcut durum analizinde öğrencilerin yazılarında biçim, içerik, dil ve anlatım, yazım ve noktalama konularında sorunlarının olduğu, yazmaya yönelik düşük motivasyona sahip oldukları ve ayrıca A1 dil düzeyinde yer alan yazma kazanımlarına sahip olmadıkları ortaya çıkmıştır. Birinci eylem planının uygulanmasıyla birlikte öğrencilerin eylem planıyla hedeflenen yazma kazanımlarına ulaştıkları, kazanımlar bağlamında içerik sorunlarının çözüldüğü, yazmaya yönelik motivasyonlarının artmaya başladığı; ancak diğer sorunlarının devam ettiği görülmüştür. İkinci eylem planından sonra öğrencilerin bu eylem planında hedeflenen kazanımlara da ulaştıkları, noktalama işaretlerinden noktayı kullanmaya başladıkları; ancak biçim ve dil ve anlatım sorunlarının devam ettiği görülmüştür. Üçüncü eylem planıyla birlikte öğrencilerin yazılarında anlamlı ve kurallı cümleler kurmaya, yazılarında dil ve anlatım bakımından bütünlük sağlamaya başladıkları gözlemlenmiştir. Aynı zamanda öğrenciler noktalama işaretlerinden soru işaretini de bu eylem planıyla birlikte kullanmaya başlamışlardır. Bu eylem planında öğrencilerin yazmaya yönelik motivasyonlarında bir düşüş gözlenmiş; ancak bu sorun dördüncü eylem planıyla birlikte çözülmüştür. Dördüncü eylem planıyla öğrenciler bu eylem planında belirlenen yazma kazanımlarını da edinmişlerdir. Ayrıca bu eylem planından sonra öğrencilerin yazılarındaki biçimsel hataların da azalmaya başladığı ve öğrencilerin yazılarında noktalama işaretlerinden virgülü kullandıkları görülmüştür. Öğrencilerin bilgisayarda yazdıkları yazılarında da içerik, dil ve anlatım, yazım ve noktalama unsurlarına özen gösterdikleri görülmüştür. Bu konuda Hasan'ın yazma çalışmasına örnek Görsel 4.39'da verilmiştir.

Burası hayvanat bahçesi. Orada hangi hayvanlar var?
Onların özellikleri ne? Yaz.



GÜZEL HAYVANLAR

Burası hayvanat bahçesi. Burada maymun, fil, kuş var.
Kaplumbağa, ördek, zürafa var. Zürafanın boynu var. Çok
uzun. Maymunun kuyruğu uzun. Filin burnu büyük.
Kaplumbağa yavaş.

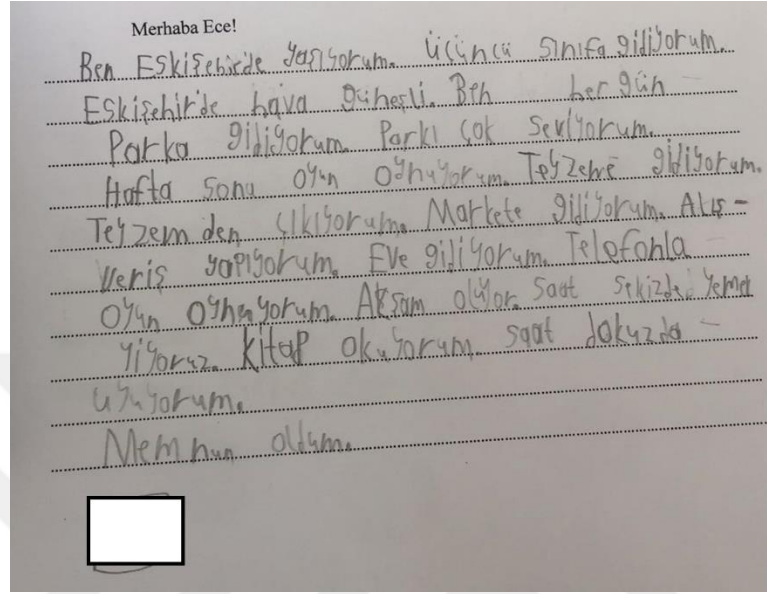
Görsel 4.39. Hasan'ın yazı çalışması (Dördüncü eylem planı)

Beşinci eylem planıyla birlikte öğrencilerin yazılarındaki biçim, içerik, dil ve anlatım ile yazım ve noktalama sorunlarının çözüldüğü, ayrıca bu eylem planıyla hedeflenen yazma kazanımlarına da ulaştıkları ortaya çıkmıştır. Bu konuda araştırmacı, günlüğünde şunları belirtmiştir (Araştırmacı Günlüğü, 18.06.2021):

... beşinci eylem planıyla birlikte artık öğrencilerin kalan yazma sorunları da çözüldü. Kazanımlara bağlı olarak içerik üretebiliyor, biçimsel olarak doğru yazılar yazıyor, yazılarında dil ve anlatım bakımından bütünlük sağlıyorlar. Yazım kurallarına ve temel noktalama işaretlerine dikkat ediyorlar. Altıncı eylem planında belirlenen yazma kazanımlarına da ulaşabilirsek çok iyi olacak.

Öğrencilerin altıncı eylem planında hedeflenen yazma kazanımlarına da ulaştıkları ve yazılarında genel olarak biçim, içerik, dil ve anlatım, yazım ve noktalama konularında iyi durumda oldukları gözlemlenmiştir. Hamid ve İbrahim'in öğretmeni Derya öğretmen öğrencilerin gelişimlerine yönelik görüşlerini "... İbrahim daha düzenli yazıyor. Eskisi gibi binişik binişik yazmıyor. İkisi de nokta, virgül filan kullanmaya da başlamışlar (Derya Öğretmen ile Görüşme, 29.06.2021)." şeklinde bildirmiştir. İnas isimli öğrenci ise kendisinde fark ettiği gelişimi "... Artık çirkin değil güzel şey yapıyorum. Yazıyorum. Burada büyük harf olur olmaz biliyorum. Başlık koyuyorum (İnas ile Görüşme, 30.06.2021)." diyerek açıklamıştır. Bununla birlikte; İmad ve Muhammed isimli öğrencilerin ikinci eylem planı sonunda istenen yazma kazanımlarına da ulaşamadıkları görülmüş ve bu öğrencilerle ek dersler gerçekleştirilmiştir. Beşinci eylem planının sonunda İmad adlı öğrencinin yazma becerisi bakımından istenen seviyeye ulaştığı; ancak Muhammed adlı öğrencinin biçimsel sorunlarının devam ettiği görülmüştür. Altıncı eylem planıyla birlikte Muhammed'in yazmada biçim sorunu da çözülmüştür. İmad

uygulamanın başında gerçekleştirilen yazma sınavı-3'te kâğıdını boş bir şekilde teslim etmiştir. Uygulamanın sonunda gerçekleştirilen yazma sınavı-3'e ait kâğıdıysa Görsel 4.40'ta verilmiştir.



Görsel 4.40. İmad'ın yazma sınavı-3 kâğıdı

4.4. Eğitsel Dijital Oyun Desteğiyle Yürütülen Öğretim Etkinlikleri Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar

Araştırmamanın dördüncü sorusu olan “Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin Türkçe okuma-anlama ve yazma becerilerinin eğitsel dijital oyun desteğiyle geliştirilmesine yönelik öğretim etkinlikleri yürütülürken karşılaşılan sorunlar nelerdir?” sorusuna yanıt aramak amacıyla veriler dersin uygulama videoları, araştırmacı günlüğü ve görüşme yoluyla toplanmış ve analiz edilmiştir. Gerçekleştirilen analizler sonucunda “Etkinlikler Gerçekleştirilirken Karşılaşılan Sorunlar” adlı bir temaya ulaşılmıştır. Bu temada; öğrencilerden kaynaklı sorunlar, teknik konulardan kaynaklı sorunlar, eğitsel dijital oyun destekli öğretim etkinliklerinden kaynaklı sorunlar ve sınıf yönetiminden kaynaklı sorunlar olmak üzere dört alt temaya ulaşılmıştır. Öğretim etkinlikleri sürecinde karşılaşılan sorunlara yönelik elde edilen tema ve alt temalar Şekil 4.10'da sunulmuştur.



Şekil 4.10. Etkinlikler gerçekleştirilirken karşılaşılan sorunlar

4.4.1. Öğrencilerden kaynaklı sorunlar

Araştırma sürecinde öğrencilerden kaynaklı olarak karşılaşılan sorunlar aşağıda sıralanmıştır:

- *Öğrencilerin aralarında kendi dilleriyle konuşmaları:* Öğrencilerin ders sırasında birbirleriyle kendi ana dillerinde konuştukları ve bu durumun dersi sekteye uğrattığı görülmüştür.
- *Öğrencilerin Türk alfabesi konusunda sorunlar yaşamaları:* Bazı öğrencilerin Türk alfabesindeki harfleri unuttukları, karıştırdıkları ve yazamadıkları tespit edilmiştir.
- *İki öğrencinin sınıf arkadaşlarından geri kalması:* İki öğrencinin, sınıf arkadaşlarından belirgin bir biçimde geri kaldıkları tespit edilmiştir.
- *Öğrencilerin eve ödev olarak gönderilen çalışma kâğıtlarını geri getirmemeleri:* Bazı öğrencilerin kendilerine ev ödevi olarak verilen çalışma kâğıtlarını tekrar getirmedikleri görülmüştür.
- *Öğrencilerin çalışma kâğıtlarını önemsememeleri:* Bazı öğrencilerin çalışma kâğıtlarını yeterince önemsemedikleri, çalışma kâğıtlarını doldururken özenli davranmadıkları gözlemlenmiştir.
- *Öğrencilerin sesli okuma sırasında hatalar yapmaları:* Sesli okuma etkinlikleri sırasında neredeyse tüm öğrencilerin çok fazla sesli okuma hatası yaptıkları gözlemlenmiştir.

- *Öğrencilerin klavye kullanırken zorlanmaları:* Öğrencilerin neredeyse tümünün klavyede harf bulma ve buna bağlı olarak yazı yazma konusunda güçlük çektiği anlaşılmıştır.

4.4.1.1. Öğrencilerin aralarında kendi dilleriyle konuşmaları

Uygulama sürecinin ilk haftalarında araştırmacı tarafından öğrencilerin birçoğunun aralarında kendi ana dilleriyle konuştukları ve bu durumun dersleri sekteye uğrattığı gözlemlenmiştir. Araştırmacı, bu durumun özellikle öğrencilere yapılacak etkinliklerle ilgili yeni yönergelerin verildiği, açıklamaların yapıldığı zamanlarda gerçekleştiğini fark etmiştir. Araştırmacı, bu durumu günlüğüne aşağıdaki şekilde yansıtmıştır (Araştırmacı Günlüğü, 18.03.2021):

Yaşadığım başka bir sorun da öğrencilerin Türkçe iletişim kurmaktan çok kendi dillerinde iletişim kurmayı tercih etmeleri. Temel düzeyde iletişim becerilerini kazanmış olmalarına karşın, çoğunluğu kendi aralarında ana dillerini kullanmayı tercih ediyor. Ben o anki etkinlikte ya da oyunda ne yapacağımızı anlattıktan sonra bu durum fazlaşıyor. Sanırım birbirlerine açıklama yapıyorlar ve daha iyi anlayan kişi diğerine ne yapılacağını anlatıyor. Bu duruma şimdilik müdahale etmedim. Nasıl bir müdahale doğru olur bilemiyorum çünkü. Geçerlik komitemde sormam gereken sorulardan ilki bu olacak sanırım.

Araştırmacı, öğrencilerin kendi dillerinde konuşmalarının özellikle verilen yönergeler ve açıklamalardan sonra gerçekleştiğini gözlemlemiş ve bu bulguyu ders videolarının makro analizlerini yaparken de doğrulamıştır. Bu bulguya dayalı olarak bir sonraki derste bu konu araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Araştırmacının bu konuyla ilgili yapmış olduğu bir gözlemi aşağıdaki şekildedir:

Tarih: 19.03.2021

Yer: Araştırma Sınıfı

Konu: Öğrencilerin aralarında kendi dilleriyle konuşmaları

Saat: 13.10-13.55

Bugünkü derste odaklandığım konulardan biri öğrencilerin kendi aralarında ana dilleriyle konuşmalarıydı. Dün gerçekleştirdiğimiz derste öğrencilerin özellikle bazı durumlardan sonra ana dilleriyle konuştuklarını fark ettim. Biraz önce öğrencilere sesli ve sessiz okuma gerçekleştireceğimizi, sessiz okuma sırasında bilmedikleri kelimelerin altını çizmeleri gerektiğini söyledim. Metni okumayı bitirdikten sonra bu kelimelerin anlamlarıyla ilgili konuşacağımızı belirttim. Şu an İbrahim Hüda'ya seslendi ve kendi ana dilinde bir şey söyledi. Hüda da ona yine kendi ana dilinde cevap verdi. Bu sırada Fatimah Hamid'in yanına gitti. Aralarında kendi dilleriyle konuşuyorlar. Hasan da onları dinliyor ve bazen birkaç

kelime söylüyor kendi ana dilinde. Muhammed de yanlarına geldi ve kendi ana dilinde bir şey söylüyor. Soru soruyor gibi görünüyor.

Araştırmacı gün boyunca yaptığı gözlemlerle sınıftaki öğrencilerin kendi aralarında kendi dilleriyle konuşmaları sorununu teyit etmiş ve geçerlik komitesinde gündeme getirmiştir. Sorunun çözümüne yönelik elde edilen bulgular ilerleyen bölümlerde ele alınmıştır.

4.4.1.2. Öğrencilerin Türk alfabesi konusunda sorunlar yaşamaları

Uygulamaya başlamadan önce araştırmacı öğrencilere okuma-anlama testi ve yazma sınavı uygulamış, öğrencilerin öğretmenleriyle görüşmeler gerçekleştirmiş ve öğretmenlerin her bir öğrenci için kontrol listesi doldurmasını sağlamıştır. Toplanan tüm bu veriler öğrencilerin Türk alfabesini bildiğini ve Türkçe okuma-yazma yapabildiklerini göstermiştir. Ancak uygulamanın ilk haftasında araştırmacı öğrencilerin Türk alfabesiyle ilgili birtakım sorunlarının olduğunu fark etmiştir. Araştırmacının bu konuya dair araştırmacı günlüğüne yansıttıkları aşağıdaki şekildedir (Araştırmacı Günlüğü, 18.03.2021):

Bugün bazı öğrencilerin harfleri karıştırdıklarını fark ettim. Hem okumada hem de yazma sırasında ses ve harfleri karıştırıyorlar. Özellikle b ve d harfi karışıyor. b yazacakları yerde d, d yazacakları yerde b yazıyorlar. Cümleye başladıklarında hangi harflerin küçük hangi harflerin büyük harf olduğuna dikkat etmedikleri için küçük başlayıp büyük devam edebiliyorlar ya da küçük harfle yazarken aradaki bazı harfleri büyük yazıp tekrar küçük harf şeklinde devam ediyorlar. Bu tarz sorunların olabileceğini öngörmemiştim açıkçası; çünkü bu öğrencileri mekanik olarak okuma-yazma bildiklerinden hareketle uygulamaya aldım. Bu konuyu nasıl çözeceğimi geçerlik komitesinde gündeme getirmem gerekiyor.

Araştırmacı, öğrencilerin Türk alfabesindeki harfleri karıştırdıklarını fark etmiş ve bu bulguyu ders videolarının makro analizlerini yaparken de doğrulamıştır. Bu bulguya dayalı olarak bir sonraki derste bu konu araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Araştırmacının bu konuyla ilgili yapmış olduğu bir gözlemi aşağıdaki şekildedir:

Tarih: 19.03.2021

Yer: Araştırma Sınıfı

Konu: Öğrencilerin Türk alfabesindeki harfleri karıştırması

Saat: 14.05-14.50

Bugünkü derste odaklandığım diğer konulardan biri de öğrencilerin Türk alfabesindeki harfleri karıştırmalarıydı. Dün gerçekleştirdiğimiz derste özellikle yazı yazma aşamasında öğrencilerdeki bu sorunu fark ettim. Yazma etkinliği sırasında öğrencileri gözlemledim ve

bazı tespitlerde bulundum. Mustafa, İbrahim ve Fatimah b ve d harflerini karıştırıyor. Mustafa ayrıca s harfini ters yazıyor. Hüda; b ve p harfleri ile m ve n harflerini birbirine karıştırıyor. Reza o-ö-u ve ü harflerini birbirleriyle karıştırıyor ve bu sesleri çıkarmakta da sorun yaşıyor. Reza ayrıca i ve ı harflerini de birbiriyle karıştırıyor. I ve i ile o-ö-u ve ü harfinin karışması sorunu Hamid’de de var. Muhammed ş, s gibi harfleri ters yazıyor ayrıca e yazması gereken her yere i harfini yazıyor. İmad ise o, ü, u, ö harflerini karıştırıyor.

Araştırmacı gün boyunca yaptığı gözlemlerle sınıftaki öğrencilerin Türk alfabesindeki harfleri karıştırma sorununu teyit etmiş ve bu sorunu 22.03.2021 tarihinde gerçekleştirilen geçerlik komitesinde gündeme getirmiştir. Komite üyeleri bu sorunun çözümü için önerilerde bulunmuşlardır. Sorunun çözümüne yönelik elde edilen bulgular ilerleyen bölümlerde ele alınmıştır.

4.4.1.3. İki öğrencinin sınıf arkadaşlarından geri kalması

Araştırmacı, öğrencilerden özellikle bazılarının derslerde ciddi sorun yaşadıklarını ve ders içi etkinliklerde arkadaşlarından belirgin bir düzeyde geri kaldıklarını görmüştür. Bu sorunun hem diğer öğrencileri de etkilediğini hem de geri kalan öğrencilerin eylem planlarından yeteri kadar faydalanamadığını fark eden araştırmacı bu durumun bir sorun olduğunu düşünmüştür. Bu konuyla ilgili araştırmacının araştırmacı günlüğüne yansıttıkları aşağıdaki gibidir (Araştırmacı Günlüğü, 25.03.2021):

Okuma ve yazma etkinlikleri genel olarak iyi geçse de İmad ve Muhammed arkadaşlarına göre geride kalıyorlar. Bu çocuklar için özel olarak ne yapmam gerektiğini bilmiyorum. Diğer tüm öğrenciler görevlerini bitirdiğinde bu iki öğrenci daha etkinliklerinin yarısında oluyorlar. Ben diğer öğrenciler etkinliklerini yaparken onlara daha fazla yardımcı olmaya çalıştım; ancak yine de geri kaldılar. Okuma sırasında da çok yavaş okudukları için sınıf sıkılıyor, ilgileri dağılıyor ve başka şeylerle uğraşmaya başlıyorlar. Kendileri de çok yavaş okuduklarından metni anlayamıyorlar ve sonrası etkinliklerine katılamıyorlar. Oyun sırasında da geri kalıyorlar. Herkes ilgili bölümü bitirdiğinde onlar da oyunun yarısında oluyorlar. Onlara ekstra ders mi vermeliyim yoksa daha farklı etkinlikler mi vermeliyim bu durumu geçerlik komitesi üyelerimle görüşmem gerekiyor.

Araştırmacı, öğrencilerin çalışma kâğıtlarından aldıkları düşük puanları da inceledikten sonra bu durumu geçerlik komitesinde gündeme getirmiş ve önerilerde bulunmuştur. Sorunun çözümüne yönelik elde edilen bulgular ilerleyen bölümlerde ele alınmıştır.

4.4.1.4. Öğrencilerin eve ödev olarak gönderilen çalışma kâğıtlarını geri getirmemeleri

Araştırmacı, uygulamanın ilk iki haftasında her bir konu için hazırladığı çalışma kâğıtlarını ödev olarak eve göndermiştir. Ancak sonrasında, özellikle bazı öğrencilerin çalışma kâğıtlarını geri getirmediklerini görmüş ve bu durum da o haftaki konunun ölçme ve değerlendirme aşamasını sekteye uğratmıştır. Araştırmacının, bu soruna ilişkin araştırmacı günlüğüne yansıttıkları aşağıda verilmiştir (Araştırmacı Günlüğü, 25.03.2021):

Öğrencilerden birçoğu geçen haftanın sonunda onlara ödev olarak verdiğim çalışma kâğıtlarını yine geri getirmemişler. Geçen hafta da böyle olmuştu ve sonraki gün zorla geri getirtmiştim. Bu hafta da aynı şey oldu. Yine kimi unuttuğunu söylüyor, kimi yapamadığını. Onları çok net bir şekilde uyardım ve çalışma kâğıtlarını yarın getirmelerini istedim. Bu durum canımı sıktı açıkçası; çünkü çalışma kâğıtlarının gelmemesi demek onların gelişimlerini değerlendiremeyeceğim ve sonraki eylem planını tasarlayamayacağım anlamına geliyor. Bu durum dersin ölçme ve değerlendirme aşamasını tehlikeye atıyor. Geçerlik komitesinde bu konu hakkında ne yapmam gerektiğini soracağım.

Bu sorun 29.03.2021 tarihinde gerçekleştirilen geçerlik komitesi toplantısında araştırmacı tarafından gündeme getirilmiştir. Komite üyeleri sorunun çözümüne yönelik önerilerini dile getirmişlerdir. Sorunun çözümüne yönelik elde edilen bulgular ilerleyen bölümlerde ele alınmıştır.

4.4.1.5. Öğrencilerin çalışma kâğıtlarını önemsememeleri

Araştırmacı, uygulama sürecinin başından itibaren öğrencilerin doldurdukları çalışma kâğıtlarına yeterli özeni göstermediklerini fark etmiştir. Çalışma kâğıtlarının gelişigüzel doldurulduğunu, araştırmacıya fiziksel olarak kötü şartlarda teslim edildiğini, öğrencilerin çalışma kâğıtlarını doldururken dikkatli ve özenli davranmadıklarını fark eden araştırmacı bu konuyu ölçme ve değerlendirme açısından önemli bir sorun olarak görmüştür. Bu sorunla ilgili araştırmacının günlüğüne yansıttıkları şu şekildedir (02.04.2021):

Öğrenciler çalışma kâğıtlarını teslim ettiklerinde ders süresi bittiği için dikkat edememişim ama çalışma kâğıtlarını puanlamak için oturduğumda birçoğunun çok özensiz davrandığını gördüm. Kiminin yaprakları kopmuş, kiminin yazdıkları belli olmuyor, kimi farklı türde kalemler kullanmış ve kalemler akmış... Kısacası kötü bir görüntü var. Fiziksel kısmı geçip içeriğe baktığımda da birçoğunun doldurmuş olmak için doldurduğunu fark ettim. Özellikle oyundan sonra çalışma kâğıtlarını doldurmalarını istediğim için sıkılıyorlar. Oyunu kapatıp

çalışma kâğıdı doldurmak hiç hoşlarına gitmiyor. Motivasyonları düşüyor. Geçerlik komitesinde bunu soracağım hocalarıma.

05.04.2021 tarihinde gerçekleştirilen geçerlik komitesi toplantısında bu durum gündeme getirilmiştir. Komite üyeleri ile birlikte soruna çözümler aranmıştır. Sorunun çözümüne yönelik ulaşılan bulgular ilerleyen bölümlerde sunulmuştur.

4.4.1.6. Öğrencilerin sesli okuma sırasında hatalar yapmaları

Öğrencilerin okuma etkinlikleri kapsamında sesli okuma yaptıkları sırada çok fazla sesli okuma hatası yaptıkları araştırmacı tarafından tespit edilmiştir. Öğrencilerin birçoğu sesli okuma etkinlikleri sırasında atlama, ekleme, tekrar, duraklama, yanlış okuma gibi sesli okuma hataları yaptığını gözlemleyen araştırmacı bu konuda günlüğüne aşağıdakileri yansıtmıştır (Araştırmacı Günlüğü, 02.04.2021):

Uygulamaya başladığımdan beri her okuma etkinliği sırasında öğrencilerin çok fazla okuma hatası yaptığını fark ediyorum. Kimi heceleyerek okuyor, kimi harfleri veya heceleri atlıyor, kimi yeni harf veya heceler ekliyor, kimi duraklıyor, kimi ise yanlış okuyor. Kelimeleri tanımıyor, bazen tanıdıkları kelimelerden yola çıkarak kelimeyi otomatik olarak yanlış bir şekilde tamamlıyorlar. Bu da doğal olarak okuduklarını anlamalarını zorlaştırıyor ve hatta imkânsız hale getiriyor. Bu durum geçerlik komitesinde gündeme getirmem gereken önemli bir sorun.

Araştırmacı bu durumu 05.04.2021 tarihli geçerlik komitesinde gündeme getirmiştir. Komite üyeleri, bu konuda gerçekleştirilebilecek eylem planları ile ilgili beyin fırtınası yapmış ve araştırmacıya çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Sorunun çözümüne yönelik elde edilen bulgular ilerleyen bölümlerde sunulmuştur.

4.4.1.7. Öğrencilerin klavye kullanırken zorlanmaları

Uygulama sürecinde eğitsel dijital oyunun oynanması sırasında yapılan yazma etkinliklerinin cümle aşamasına geçmesiyle birlikte araştırmacı bazı öğrencilerin klavye ile yazı yazarken zorlandıklarını fark etmiştir. Klavye ile yazma becerisi eğitsel dijital oyunun yazma bölümleri için temel gerekliliklerinden biri olduğu için bu durumun önemli bir soruna işaret ettiğini düşünen araştırmacı, bu sorunun giderilmesi için bazı çalışmalarda bulunmuştur. Araştırmacı bu sorunla ilgili olarak araştırmacı günlüğüne şunları yansıtmıştır (Araştırmacı Günlüğü, 04.06.2021):

Oyunda öğrenciler klavye konusunda zorluk çekiyorlar. Bugün oyun içindeki yazma etkinliklerinde öğrenciler klavyelerden harfleri bulmakta çok zorlandılar. Artık oyunda ilk

bölgümlere göre hem daha fazla yazı yazma görevi var hem de olan görevler kelime düzeyinde değil cümle düzeyinde. Çok yavaş yazdılar ve doğal olarak oyundaki birçok zaman bonusunu kaçırdılar. Ayrıca bu durumun zaten yazı yazmayı sevmeyen öğrencilerin oyundaki yazı yazma etkinlikleri konusunda motivasyonlarını iyice düşürdüğünü ve isteksiz davranmalarına yol açtığını fark ettim. Klavye ile yazı yazmakta güçlük çeken öğrenciler doğal olarak oyunda da geri kaldılar.

Araştırmacının gözleminin yanında, öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerde de öğrenciler uygulama sürecinde zorluk yaşadıkları konulardan birinin klavye ile yazı yazma olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda öğrencilerden Hüda ile gerçekleştirilen görüşmenin bir bölümü aşağıda verilmiştir (Hüda ile Görüşme, 30.06.2021):

Araştırmacı: Hüda, birlikte dersler yapıyoruz. Bu derslerde en çok ne zor?

Hüda: Yazı yazıyoruz o.

Araştırmacı: Derslerde yazı yazıyoruz onlar mı?

Hüda: Evet hani oyun var orada yazılar yazıyoruz şöyle (eliyle klavye ile yazı yazıyor gibi yapıyor).

Araştırmacı: Klavye ile.

Hüda: Evet. Klavye. Orada çok zor. Harfler çok zor çok geç buluyorum. Herkes beni geçiyor. Ben az puan alıyorum.

Araştırmacı farklı öğrencilerle yaptığı görüşmelerde de öğrencilerin klavye ile yazı yazma becerilerinde eksiklikler olduğunu tespit etmiştir. Bu durumu geçerlik komitesi toplantısında gündeme getirmiştir. Komite üyeleri bu sorunun nasıl çözülebileceği konusunda görüşlerini dile getirmişlerdir. Sorunun çözümüne yönelik elde edilen bulgular ilerleyen bölümlerde ele alınmıştır.

4.4.2. Teknik konulardan kaynaklı sorunlar

Araştırma sürecinde teknik konulardan kaynaklı olarak da birtakım sorunlarla karşılaşmıştır. Bu sorunlar; bilgisayarları kurma ve kaldırma işlemlerinin çok uzun sürmesi, oyun sırasında kullanılan kulaklıkların öğrencilere uygun olmaması ve bazı bilgisayarların oyun sırasında sorun çıkarmasıdır. Araştırma süreci boyunca gerçekleştirilen etkinlikler eğitsel dijital oyun desteğiyle yürütüldüğü için çıkan teknik sorunlar önemli görülmektedir.

4.4.2.1. Bilgisayarları kurma ve kaldırma işlemlerinin çok uzun sürmesi

Araştırmada araştırma ortamı olarak okuldaki bir sınıf kullanılmıştır. Okulda bilgisayar ya da fen laboratuvarının bulunmaması nedeniyle sınıf tercih edilmek zorunda

kalmıştır. Bu sınıfın okul saatleri içinde kullanılıyor olması sebebiyle araştırmacı bilgisayar ve diğer teknolojik araç-gereçleri her uygulama öncesinde kurmuş ve uygulama sonrasında tekrar kaldırmıştır. Bu durum araştırmacının sorunlar yaşamasına neden olmuştur. Her uygulama öncesinde bilgisayarların kurulması, öğrencilerin içeri alınması, bilgisayarların ve oyunun açılması, projeksiyon cihazının ayarlanması, kulaklık ve farelerin yerleştirilmesi, üçlü prizlerin çekilmesi gibi aşamalar özellikle süre konusunda sıkıntılara neden olmuştur. Bu sorun ile ilgili düşüncelerini araştırmacı, günlüğüne şu şekilde yansıtmıştır (Araştırmacı Günlüğü, 26.03.2021):

Bugün okula erken gittim ve sınıfın önünde dersin bitmesini bekledim. Öğrenciler sınıftan çıkınca hemen tüm bilgisayarları kutularından çıkardım, masalara dizdim. Kulaklıkları ve fare alıcılarını bilgisayarlara taktım. Fareleri bilgisayarların yanına yerleştirdim. Bilgisayarları açtım. Bilgisayarlar açılırken üçlü prizleri ayarladım, bilgisayarlar açılınca oyunları açtım. Projeksiyon cihazını kendi bilgisayarına bağladım. Yine çok yoruldum. Bu derslerden önce enerjim oldukça azalmış oluyor; çünkü çok yorucu bir süreç. Yaklaşık olarak yarım saatimi aldı. Keşke okulda bir laboratuvar filan olsaydı. Bilgisayarlar hep orada kurulu dururdu. Gelip direk derse başladık. Böyle olunca bazen derse geç başlamak durumunda kalıyorum bu da dersi aksatıyor.

Bu sorun yüzünden bazen derslerin geç başlaması, derslerin aksamaması, öğrencilerin yerleşmelerinde gecikme ve aksama olması gibi ek sorunlar çıkmıştır. Ancak okulun ve sınıfın koşulları dolayısıyla araştırma sürecinde bu soruna herhangi bir çözüm bulunamamıştır.

4.4.2.2. Oyun sırasında kullanılan kulaklıkların öğrencilere uygun olmaması

Araştırma sürecinde yaşanan bir diğer teknik sorun da oyun için seçilen kulaklıkların öğrencilere uygun olmaması şeklinde kendini göstermiştir. Uygulama sürecinin başında oyunda kullanılmak üzere kablolu kulak içi kulaklıklar tercih edilmiştir. Ancak ilk haftada öğrencilerin bu kulaklıklar konusunda sıkıntılar yaşadığı görülmüştür. Bu sorunlardan sonra araştırmacı kablolu kulak içi kulaklıkların öğrencilere uygun olmadığını düşünmüştür. Bu konuda araştırmacı günlüğünde yer alan ifadeler şu şekildedir (19.03.2021):

Bugünkü derste tabii ki teknik bazı konularda sıkıntı yaşadım. Örneğin sıkıntı yaşayacağımı hiç düşünmediğim konulardan biri kulaklıklardı. Ama bazı öğrenciler, kulaklıklar konusunda sıkıntı yaşadı. Örneğin biri, kulaklıkların kulaklarını acıttığını söyledi. Bir diğeri kulaklığın kulağına tam oturmadığını söyledi. Başka bir öğrenci kulaklıktan ses gelmediğini söyledi. Kulaklığı kontrol ettiğimde kablosunda bir temassızlık olduğunu gördüm. Hâlbuki tüm

kulaklıkları öncesinde kontrol etmişim ve bir sorun görmemişim. Yedek kulaklıklardan verdim öğrenciye. Kulaklık konusunda bunun gibi birçok sıkıntı yaşadım. Bu yüzden kulaklık konusunda bir değişikliğe gitmem gerekecek gibi görünüyor.

Araştırmacı, yaşadığı bu sorunu 22.03.2021 tarihinde geçerlik komitesi toplantısında gündeme getirmiş ve komiteye bir öneri sunmuştur. Sorunun çözümüne yönelik elde edilen bulgular ilerleyen bölümlerde ele alınmıştır.

4.4.2.3. Bilgisayarların oyun sırasında sorun çıkarması

Araştırma sürecinde yaşanan bir diğer teknik sorun da bazı bilgisayarların uygulama sürecinde sorun çıkarmasıdır. Bu sorun bazen öğrencinin bilgisayarını bozması, bazen ise bilgisayarın güncelleştirme yapması, donması, oyunu açmaması şeklinde kendini göstermiştir. Bu durum öğrencinin dersten geri kalması, oyunu tamamlayamaması, motivasyonunun düşmesi gibi ek sorunlara yol açmıştır. Araştırmacının konuyla ilgili günlüğüne yansıttıkları aşağıda verilmiştir (Araştırmacı Günlüğü, 26.03.2021):

Bugün birkaç bilgisayar sorun çıkardı. Hüda'nın bilgisayarını oyun sırasında dondu. Bilgisayarı yeniden başlatmak sorunu geçici olarak çözdü ama bu sürede Hüda'nın hem motivasyonu düştü hem de arkadaşlarından geri kaldı. Hasan'ın bilgisayarına da oyun sırasında güncelleştirme geldi. İptal ettiğim halde ara ara çıktı ve oyunu dondurarak Hasan'ın oyununu sekteye uğrattı. İmad'ın bilgisayarını ise tamamen dondu ve oyunu bir türlü tamamlayamadı. Ben de ona kendi bilgisayarımı vererek oyunu tamamlamasını sağladım. Ama süreç beni çok strese soktu. Bu yüzden oyun sırasında öğrencilerle istediğim gibi ilgilenemedim ve moralim bozuldu.

Yukarıda ayrıntıları verilen bu durumun öğrencilerin eğitsel dijital oyunu oynamasını sekteye uğratması araştırmacının karşısına ciddi bir sorun olarak çıkmıştır. Sorunun çözümüne yönelik elde edilen bulgular ilerleyen bölümlerde ele alınmıştır.

4.4.3. Eğitsel dijital oyun destekli öğretim etkinliklerinden kaynaklı sorunlar

Araştırma sürecinde eğitsel dijital oyun destekli öğretim etkinliklerinden kaynaklanan birtakım sorunlarla da karşılaşmıştır. Bu sorunlar; öğrencilerin dinleme ve konuşma etkinliklerinde sıkılmaları ve oyundaki yazma etkinliklerinin büyük-küçük harf ve noktalama işaretlerine duyarlı olmasıdır.

4.4.3.1. Öğrencilerin dinleme ve konuşma etkinliklerinde sıkılmaları

Araştırma sürecine katılımcı olarak seçilen öğrenciler iki ila altı yıldır Türkiye’de yaşayan, dinleme ve konuşma becerileri bakımından temel iletişim becerilerine sahip, Türkçe okuma-yazma bilen öğrencilerdir. Araştırmada kullanılan ders planları A1 düzeyinde hazırlanmıştır. Öğrenciler A1 düzeyindeki konularda okuma ve yazma konusunda sorun yaşıyor olsalar da dinleme ve konuşma becerileri daha iyi olduğu için bu düzeyde hazırlanan bazı dinleme ve konuşma etkinliklerinden sıkıldıkları gözlemlenmiştir. Araştırmacının bu konuyla ilgili günlüğüne aktardığı notlardan bir kısmı aşağıda verilmiştir (25.03.2021):

Bugün derste selamlaşma, tanışma, vedalaşma ifadelerini, sayıları öğrendik. Daha önce de söylediğim gibi öğrenciler bu konuları günlük hayattaki iletişim kalıplarından bildiklerinden dinleme ve konuşma etkinliklerinde sıkıldılar. Ancak okuma ve yazmaya geçtiğimizde birçok sorun yaşadılar. Ben öğrencilerin dinleme ve konuşma etkinliklerinde de hem daha pasif hem de daha yetersiz olacağını düşünüyordum ama dinleme ve konuşma konularında iyiler. Bu durum da onların bu etkinlikler esnasında sıkılmalarına neden oluyor. Onlar sıkıldıklarını belli edince benim de motivasyonum düşüyor açıkçası.

Araştırmacı bu sorunu 29.03.2021 tarihinde gerçekleştirilen geçerlik komitesi toplantısında gündeme getirmiştir. Komite üyeleri araştırmacıya çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Sorunun çözümüne yönelik elde edilen bulgular ilerleyen bölümlerde ele alınmıştır.

4.4.3.2. Oyundaki yazma etkinliklerinin büyük-küçük harf ve noktalama işaretlerine duyarlı olması

Araştırma sürecinde karşılaşılan bir diğer sorun da eğitsel dijital oyunda yer alan yazma etkinlikleri sırasında öğrencilerin yazdığı cevapla oyun kodundaki cevabın aynı olmaması durumunda oyunun cevabı kabul etmemesidir. Oyun kodunda yazma görevlerindeki cevaplar büyük-küçük harf ve noktalama işaretlerine duyarlı olacak şekilde hazırlanmıştır. Bu kapsamda öğrenciler büyük-küçük harf ayrımı yapmadıklarında ya da gerekli noktalama işaretlerini kullanmadıklarında doğru cevap verseler bile oyunda yanlış cevap vermiş kabul edilmektedir. Bu durum hem oyunda gecikme ve aksamalara hem de öğrencilerin motivasyonlarının düşmesine neden olmuştur. Bu soruna ilişkin araştırmacı, araştırmacı günlüğüne şunları yazmıştır (Araştırmacı Günlüğü, 04.06.2021):

Bugünkü derste öğrenciler oyunu oynarken özellikle yazma etkinliklerinde çok zorlandılar. Öğrenciler zaten klavye ile yazma konusunda o kadar iyi değilken oyunda da yazma görevlerinde büyük-küçük harf ve noktalama işaretleri kullanmaları bekleniyor. Klavyede harfi büyük-küçük yapma, uygun noktalama işaretini bulup kullanma gibi konuları öğrencilerden beklemenin yanlış olduğunu bugünkü derste gördüm. Öğrenci aslında kelimeyi ya da cümleyi doğru yazıyor ancak cümleye büyük harfle başlamadığı ya da cümle sonuna nokta koymadığı için oyun cevabı yanlış kabul ediyor. Bu konuyu geçerlik komitesinde sormam gerekiyor; çünkü ben de kararsızım. Öğrenciler bilgisayardaki yazılarda cümleye büyük harfle başlamasa ya da cümle sonuna nokta koymasa bu yazma becerisi açısından büyük bir sıkıntı oluşturur mu? Komite üyelerim eminim bu soruna bir çözüm önerisi getireceklerdir.

Yukarıda bahsedilen soruna ilişkin bir örnek Görsel 4.41’de verilmiştir:



Görsel 4.41. Yazılması gereken doğru cevap

Oyunun bu bölümünde öğrencinin oyun içindeki ses kaydını dinlemesi ve dinlediği cümleleri telefon ekranına yazması gerekmektedir. Bu bölümde oyun kodu, cümleye büyük harfle başlanacak ve cümle sonuna nokta konacak şekilde oluşturulmuştur. İstenilen cevap doğru bir şekilde yazıldığında ekrana mesajın gönderildiğine yönelik bir görüntü (Görsel 4.42) gelmektedir.



Görsel 4.42. Doğru cevaba verilen dönüt

Görsel 4.42’de görüldüğü üzere, verilen cevap doğruysa bir ses ile birlikte yazılan yazı yukarı çıkmaktadır. Ancak öğrenci oyunda istenen cevabı vermezse durum değişmektedir. Görsel 4.43’te koda uygun olmayan, küçük harfle başlanmış ve sonunda nokta olmayan; ancak aslında doğru olan cevap görünmektedir.



Görsel 4.43. Yanlış yazılan cevap örneği

Öğrencilerin klavyede büyük-küçük harf yapma, nokta işaretini koyma gibi konularda büyük sıkıntılar yaşadıkları ve genel olarak Görsel 4.43'te verilen cevabı yazdıkları görülmüştür. Öğrenciler cümleyi doğru yazsalar bile cümleye büyük harfle başlamadıklarında ya da cümle sonuna nokta koymadıklarında öğrencilerin cevapları yanlış kabul edilmekte, yazılan yanlış cevap silinmekte ve onlara Görsel 4.44'te görüldüğü gibi silik bir şekilde ipucu sunulmaktadır.



Görsel 4.44. Yanlış yazılan cevaba verilen dönüt örneği

Araştırmacı bu sorunu 08.06.2021 tarihinde gerçekleştirilen geçerlik komitesi toplantısında gündeme getirmiştir. Komite üyeleriyle büyük-küçük harf ve noktalama işaretlerinin kaldırılmasının yazma becerisi açısından önemi hakkında beyin fırtınası gerçekleştirilmiştir. Sorunun çözümüne yönelik ulaşılan bulgular ilerleyen bölümlerde sunulmuştur.

4.4.4. Sınıf yönetiminden kaynaklı sorunlar

Araştırma sürecinde araştırmacı sınıf yönetiminden kaynaklanan bazı sorunlarla da karşılaşmıştır. Özellikle araştırmanın başında öğrencilerin derse odaklanmaması, kendi aralarında konuşmaları, bazı öğrencilerin aralarında tartışma yaşamaları gibi sorunlar çıkmıştır. Öğrenciler sürekli bilgisayarda vakit geçirmek istemiş, bu durum bilgisayarın olmadığı durumlarda sınıfta bir kargaşaya yol açmıştır. Bu konuda araştırmacının

araştırmacı günlüğüne yansıttıkları aşağıdaki şekildedir (Araştırmacı Günlüğü, 25.03.2021):

Tüm ders boyunca öğrencileri derse katmakta hiçbir güçlük yaşamadım; ancak sınıf hâkimiyeti konusunda çok zorlandım. Bence öğrenciler normal sınıflarında pasif kaldıkları için bu derste fazlasıyla görünür olmak istiyorlar. Bu aslında benim için çok iyi ancak beni sınıf hâkimiyeti konusunda çok zorluyor. Sanıyorum ki dersin dörtte biri “Otur.” “Yerine geç.” “Lütfen sessiz ol.” “Beni dinle.” cümleleriyle geçti. Bu durum beni çok yordu. Bazen dersi durdurup onları ciddi anlamda uyarmak zorunda kaldım. Bu konuyu geçerlik komitesinde gündeme getirmem gerekiyor.

Araştırmacının sınıf yönetiminden kaynaklanan sorunlar yaşaması bazı durumlarda dersin aksamasına neden olmuştur. Bu durumda da eylem planlarında hazırlanan etkinliklerinden yeterli verim alınmadığı fark edilmiştir. Bu sorun geçerlik komitesinde gündeme getirilmiş ve sorunun çözümüne yönelik eylem planları hazırlanmıştır. Sorunun çözümüne yönelik ne gibi çözümler bulunduğu ile ilgili bulgular ilerleyen bölümlerde ele alınmıştır.

4.5. Eğitsel Dijital Oyun Desteğiyle Yürütülen Öğretim Etkinlikleri Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Çözümler

Araştırmanın beşinci sorusu olan “Yabancı uyruklu ilköğrencilerinin Türkçe okuma-anlama ve yazma becerilerinin eğitsel dijital oyun desteğiyle geliştirilmesine yönelik öğretim etkinlikleri yürütülürken karşılaşılan sorunlar nasıl çözülebilir?” sorusuna yanıt aramak amacıyla veriler dersin uygulama videoları, araştırmacı günlüğü ve görüşmeler yoluyla toplanmış ve analiz edilmiştir. Gerçekleştirilen analizler sonucunda “Etkinlikler Gerçekleştirilirken Karşılaşılan Sorunların Çözümü” adlı bir temaya ulaşılmıştır. Bu temada; öğrencilerden kaynaklı sorunların çözümü, teknik konulardan kaynaklı sorunların çözümü, eğitsel dijital oyun destekli öğretim etkinliklerinden kaynaklı sorunların çözümü ve sınıf yönetiminden kaynaklı sorunların çözümü olmak üzere dört alt temaya ulaşılmıştır.

Öğretim etkinlikleri sürecinde karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik elde edilen tema ve alt temalar Şekil 4.11’de sunulmuştur.



Şekil 4.11. Etkinlikler gerçekleştirilirken karşılaşılan sorunların çözümü

4.5.1. Öğrencilerden kaynaklı sorunların çözümü

Araştırma sürecinde öğrencilerden kaynaklı olarak karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik bulgular aşağıda sıralanmıştır:

- *Araştırmacının sınıf içinde kullandığı dil düzeyini basitleştirmesi:* Öğrencilerin ders sırasında birbirleriyle kendi ana dillerinde konuşmaları sorununun önüne geçmek için araştırmacı ders içinde kullandığı dil düzeyini basitleştirmiştir.
- *Alfabe etkinliği düzenlenmesi:* Bazı öğrencilerin Türk alfabesindeki harfleri unutmaları, karıştırmaları ve yazamamaları sorunundan hareketle bir sonraki eylem planında bir alfabe etkinliği düzenlenmiş ve Türk alfabesi öğrencilere hatırlatılmıştır.
- *Ek dersler aracılığıyla geri kalan iki öğrencinin becerilerini geliştirme:* Sınıf arkadaşlarından belirgin bir biçimde geri kalan iki öğrenciye ek dersler yapılmış ve arkadaşlarını yakalamaları sağlanmıştır.
- *Çalışma kâğıtlarının ders sürecinde doldurulması:* Öğrencilerin ev ödevi olarak verilen çalışma kâğıtlarını geri getirmemeleri araştırmanın ölçme ve değerlendirme aşamasını sekteye uğratmıştır. Bunun için araştırmacı çalışma kâğıtlarının ders sürecinde doldurulmasını sağlamıştır.
- *Çalışma kâğıtlarının doldurulması için motivasyon kaynaklarının oluşturulması:* Bazı öğrencilerin çalışma kâğıtlarını yeterince önemsememeleri ve çalışma kâğıtlarını doldururken özenli davranmamaları sorununun çözümü

için çalışma kâğıtları içerik ve görsellik olarak yeniden düzenlenmiş ve her hafta çalışma kâğıtlarından en yüksek puanı alan iki öğrenciye hediye alınmıştır.

- *Eylem planlarına farklı okuma türlerini dâhil etme*: Sesli okuma sırasında çok fazla sesli okuma hatası yapılması sorununa karşı eylem planlarına farklı okuma türleri dâhil edilmiş, oyundaki okuma metinleri sesli okuma kapsamına alınmış ve öğrencilerin sesli okuma hataları anında düzeltilmiştir.
- *Öğrencilerin klavye kullanma becerilerini geliştirme*: Öğrencilerin klavyede harf bulma ve buna bağlı olarak yazı yazma konusunda güçlük çekmesi üzerine bir ders yazma etkinliğine ayrılmış ve bu ders bilgisayarda Word programı üzerinde gerçekleştirilmiştir.

4.5.1.1. Araştırmacının sınıf içinde kullandığı dil düzeyini basitleştirmesi

Araştırmacı, öğrencilerin ders sırasında birbirleriyle kendi ana dillerinde konuştuklarını ve bu durumun dersi sekteye uğrattığını fark etmiştir. Bu sorunun özellikle derste verilen yönerge ve açıklamalardan sonra meydana geldiğini gözlemleyen araştırmacı sorunu geçerlik komitesi toplantısında gündeme getirmiştir. Bu kapsamda komite üyeleri ile araştırmacı arasında geçen bir diyalog şu şekildedir (Geçerlik Komitesi Toplantısı-1, 22.03.2021):

Araştırmacı: Bugün sizlere bahsetmek istediğim sorunlardan biri öğrencilerin kendi aralarında kendi ana dilleriyle konuşmaları.

Üye-1: Hangi açıdan sıkıntı mesela?

Araştırmacı: Bu durum dersi sekteye uğrattıyor. Ne dediklerini anlamıyorum. Hemen müdahale etmek de istemedim açıkçası nasıl müdahale etmek daha doğru bilmediğim için. Size danışmak istedim. Açıklama yaptığımda yönerge verdiğimde çok oluyor.

Üye-1: Yardım mı ediyor? Tercümanlık mı yapıyor?

Araştırmacı: Sanırım hocam tam anlayamadığım için ne konuşuluyor bilemiyorum ama öyle gibi hissettim.

Üye-1: Bu bir sorun mu bilmiyorum açıkçası.

Üye-2: Sorun hocam açıkçası. Sınıfta aslında şu var. Ana dillerinde konuştukları zaman Türkçe burada sadece öğretilmesi gereken bir dil oluyor.

Üye-3: Öğretim dili oluyor sadece.

Üye-2: Evet öğretim dili. Yani öğrenciler kendi aralarında diyalog kurmak istediklerinde kendi dillerine dönüyorlar bu da bir engel oluyor. Sınıf içerisinde kendi ana dilleri sınıfta var ama öğrenci dışarı çıktığında Türkçeyi kullanmaya başlıyor. Yani sınıf ortamında da hem amaç dilin hem de öğretilmesi hedeflenen dilin Türkçe olması gerekiyor. Şu an burada bir sorun var yani.

Araştırmacı: Peki ne yapmam gerekiyor hocam?

Üye-2: Dil seviyeni düşürebilirsin. Öğrencilerin bildiği dil seviyesi kadar aşağı düşürebilirsin. Bildiği kadar seviyede dilimizi basitleştiriyoruz. Beden dili kullanıyoruz bol bol. O problemi çözmek için sınıftaki en düşük seviyede olan öğrencinin dil düzeyine inmemiz lazım.

Üye-1: Mediha biraz daha akıcı ve hızlı konuşuyor öğrencilere göre.

Üye-2: Evet biraz yavaşlamakta ve dil düzeyini basitleştirmekte fayda var. Yavaşlayarak, bol bol göstererek, tekrar ederek anlatmakta fayda var. Sınıfta ne yapıyorsan onu yazmak lazım. Ne söylüyorsak onu yazalım ki öğrenci hem onu görsün hem de duysun. Ne yapıyorsanız hareketle de anlatmak lazım.

Görüldüğü üzere komite üyeleri bu sorunun çözümü için araştırmacının sınıf içinde kullandığı dili basitleştirmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Araştırmacı, bu aşamadan sonra sınıf içinde kullandığı dili basitleştirmiş ve öğrencilerin en kolay anlayabilecekleri hâle getirmeye çalışmıştır. Sonrasında bu sorunun zamanla azaldığı gözlemlenmiştir. Bu konuda araştırmacının araştırmacı günlüğüne yansıttıkları aşağıdaki şekildedir (Araştırmacı Günlüğü, 09.06.2021):

Bu etkinlikte en mutlu olduğum konulardan biri öğrencilerin birbirleriyle kendi dillerinde bir kez bile konuşmayışlarıydı. Geçtiğimiz haftalarda grup etkinliği olmasa bile birbirleriyle kendi dillerinde konuştuklarını duyuyordum ders içinde. Ancak sınıf içinde kullandığım dili sadeleştirdikten ve çocuklarla sınıfta sadece Türkçe konuşacağımıza dair yapığım konuşmadan sonra böyle bir şeye rastlamadım. Ben dil düzeyimi basitleştirdim, onlar da anlamadıkları zaman bana sordular ve bu sorun böylece neredeyse bitmiş oldu.

Araştırmacının sınıf içinde kullandığı dili sınıftaki en düşük seviyede olan öğrencinin düzeyine çekmesiyle birlikte sınıf içinde öğrencilerin kendi dillerinde konuşmaları sorunu çözülmüştür.

4.5.1.2. Alfabe etkinliği düzenlenmesi

Araştırmacı ilk derslerde bazı öğrencilerin Türk alfabesindeki harfleri unuttuklarını, karıştırdıklarını ve yazamadıklarını tespit etmiştir. Bu sorun 22.03.2021 tarihinde gerçekleştirilen geçerlik komitesi toplantısında gündeme getirilmiştir. Komite üyeleri araştırmacının zaman kaybetmeden bir sonraki derste öğrencilere alfabeği hatırlatmak için bir alfabe etkinliği tasarlaması gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırmacı, bu kapsamda bir sonraki eylem planı olarak bir alfabe etkinliği hazırlamış ve bir sonraki derste uygulamıştır. Etkinliğin adımları aşağıda verilmiştir:

- Harflerin araştırmacı tarafından tahtaya yazılması ve seslendirilmesi,

- Araştırmacının seslendirdiği harfin bir öğrenci tarafından tahtadan silinmesi,
- Ünlü harflerin öğrencilere tanıtılması,
- Tahtaya yapıştırılan resimli kelime kartlarındaki eksik ünlülerin öğrenciler tarafından tamamlanması,
- Öğrencilerin adlarındaki harfleri sırayla söyleyerek tahtaya yazmaları,
- Araştırmacının önce bir ses çıkarması sonra da kelime söylemesi ve tahtadaki öğrencinin bunları tahtaya yazması,
- İçinde ğ olan kelimelerin araştırmacı tarafından söylenmesi, öğrenciler tarafından tekrar edilmesi,
- Araştırmacının tahtada dörtlü gruplar halinde bulunan harflerden birini seslendirmesi, tahtadaki öğrencinin o sesi işaretlemesi ve aynen yazması,
- Araştırmacının tahtaya aynı harfle başlayan ve biten üç harften oluşan iki kelime yazması ve ortasındaki sesli harfi yazmaması, tahtadaki öğrencinin gelerek kendisine söylenen iki kelimeyi tamamlaması,
- Etkinlik için hazırlanan çalışma kâğıdının yapılması.

Gerçekleştirilen etkinlik sonrasında araştırmacının günlüğüne yansıttıkları aşağıdaki gibidir (Araştırmacı Günlüğü, 25.03.2021):

Bütün günü alfabe etkinliğine ayırdım bugün. Ancak sonuçtan mutluyum. Öğrenciler harfleri artık daha iyi tanıyorlar. Reza artık o,u,ö ve ü sorgulamasını yapıyor, kendi kendine seslendiriyor ve sonra doğru olanı seçip yazıyor. Fatimah'ın çalışma kâğıdında b yazılması gereken her yerde doğru harfi kullandığını, iki yerde ise buralara önce d yazdığını ve sonra silip düzelttiğini gördüm. Mustafa da b yazılması gereken her yere b yazdı. Şimdi kontrol ettiğimde tüm çocukların çalışma kâğıtlarında harflerin olması gerektiği gibi olduğunu gördüm. Bu durumu ilerleyen haftalarda da kontrol etmem gerekiyor.

Araştırmacı ilerleyen haftalarda da öğrencilerin Türk alfabesindeki harfleri tanıma, okuma ve yazma durumlarını kontrol etmiş ve gerçekleştirilen etkinlikten sonra öğrencilerin böyle bir sorunlarının kalmadığı görülmüştür.

4.5.1.3. Ek dersler aracılığıyla geri kalan iki öğrencinin becerilerini geliştirme

Araştırmacı, sınıftaki iki öğrencinin okuma ve yazma etkinliklerinde ve eğitsel dijital oyunda sınıf arkadaşlarından belirgin bir biçimde geri kaldıklarını tespit etmiştir. 29.03.2021 tarihli geçerlik komitesi toplantısında bu sorunu gündeme getirmiş ve komite üyelerine bu iki öğrenci için ek ders yapma önerisini sunmuştur. Bu öneriyle birlikte

eylem planı olarak arkadaşlarından geri kalan öğrencilere ek ders verilmesi kararı alınmıştır. Araştırmacı bu kapsamda sorun yaşayan öğrencilerle 01.04.2021-16.06.2021 tarihleri arasında, okulların pandemi nedeniyle kapalı olduğu süre hariç, toplamda 16 saat ek ders yapmıştır. Gerçekleştirilen bu eylem planı boyunca ilk ek derslerden itibaren öğrencilerin arkadaşlarını yakalamaya başladığı, çalışma kâğıtlarından ve gözlem formlarından yüksek puanlar aldıkları görülmüş, son derslere doğru arkadaşlarıyla neredeyse eşit seviyeye gelmişlerdir. Araştırmacı bu durumu 21.06.2021 tarihli geçerlik komitesinde gündeme getirmiş ve öğrencilerdeki gelişmeleri komite üyeleriyle paylaşmıştır. Komite üyeleriyle birlikte ders videoları izlenmiş, öğrenci ürünleri incelenmiştir. Bu toplantıda öğrencilerin gerekli gelişmeyi sağladığı ve bu yüzden ek derslere son verilebileceği kararı alınmıştır.

4.5.1.4. Çalışma kâğıtlarının ders sürecinde doldurulması

Araştırma sürecinde her dersten sonra öğrencilerden kendilerine verilen çalışma kâğıtlarını doldurmaları istenmiştir. Bu çalışma kâğıtları araştırmanın ölçme ve değerlendirme aşaması için önemli birer veridir. Ancak bazı öğrencilerin kendilerine ev ödevi olarak verilen çalışma kâğıtlarını tekrar getirmedikleri görülmüştür. Araştırmacı tarafından önemli bir sorun olarak görülen bu durum 29.03.2021 tarihinde gerçekleştirilen geçerlik komitesinde gündeme getirilmiştir. Komite üyeleri çalışma kâğıtlarının eve gönderilmemesi ve dersin sonunda belli bir sürede doldurulması gerektiğini dile getirmişlerdir. Araştırmacı, sonraki derslerde çalışma kâğıtlarının ders sonunda doldurulmasını sağlamış ve böylece tüm öğrencilerin çalışma kâğıtlarını puanlayabilmiştir. Bu konuda araştırmacının araştırmacı günlüğüne yansıttıkları aşağıdaki şekildedir (Araştırmacı Günlüğü, 04.06.2021):

Çalışma kâğıtlarının ders içinde doldurulması çok iyi oldu. Evet, süre planlamalarını en baştan tekrar yapmam gerekti o kısımda biraz zorlandım; ancak süre olayını çözdükten sonra her şey daha iyi oldu. Öğrenciler çalışma kâğıtlarını ders içinde doldurdularında hepsinden çalışma kâğıtlarını geri alabiliyorum. Böyle çalışma kâğıdının evde unutulması, gelmemesi, doldurulmaması gibi sorunlar olmuyor hem de komiteye kadar değerlendirmelerimi tamamlamış oluyorum.

Çalışma kâğıtlarının ders içinde doldurulmasıyla, öğrencilerin çalışma kâğıtlarının geri gelmemesi ve dolayısıyla değerlendirilememesi sorunu çözülmüştür.

4.5.1.5. Çalışma kâğıtlarının doldurulması için motivasyon kaynaklarının oluşturulması

Araştırmada eylem planlarının değerlendirilebilmesi ve yeni eylem planlarının oluşturulabilmesi için önemli bir yere sahip olan çalışma kâğıtlarının doldurulması sırasında bazı öğrencilerin çalışma kâğıtlarını yeterince önemsemedikleri, çalışma kâğıtlarını doldururken özenli davranmadıkları gözlemlenmiştir. Bu sorun 05.04.2021 tarihli geçerlik komitesi toplantısında gündeme getirilmiştir. Komite üyeleri araştırmacıya çalışma kâğıtlarının doldurulması konusunda çeşitli motivasyon kaynakları oluşturması gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırmacı, o haftadan sonra çalışma kâğıtlarını hazırlarken ilkökul öğrencilerinin dikkatini çekebilecek renkler ve görseller kullanmaya başlamıştır. Bununla birlikte, öğrencilere çalışma kâğıtlarından en yüksek puan alan iki öğrenciye çeşitli hediyeler verileceğini söylemiştir. Bu aşamadan sonra öğrenciler çalışma kâğıtlarını daha özenli doldurmaya başlamışlardır. Bu konuda araştırmacının araştırmacı günlüğüne yansıttıkları aşağıdaki şekildedir (Araştırmacı Günlüğü, 04.06.2021):

Tüm çalışma kâğıtlarımı yeniden gözden geçirdim. Tümünde bol renkli, resimli görseller kullandım. Bence hepsi çok güzel oldu, öğrencilerin dikkatlerini çekeceğini düşünüyordum zaten. Bugün de çalışma kâğıtları dağıttıktan sonra öğrencilerden “Çok güzelmiş yaa, ne güzel bu” gibi yorumlar geldi. Onlara verdiğim çalışma kâğıtları onların ilgisini çekince o çalışmayı yapmak için daha motive oluyorlar. Onu fark ettim. Bu durum beni sevindiriyor. Ayrıca onlara artık çalışma kâğıtlarından en yüksek puanı alan iki öğrenciye hediye vereceğimi söyledim. Bu konuşmadan sonra çalışma kâğıtlarını doldururken teneffüse bile çıkmak istemediler. Çalışma kâğıtlarına baktığımda hepsinin özenli davrandıklarını gördüm, çok sevindim.

Araştırmacı öğrencilerin çalışma kâğıtlarında özenli davranıp davranmadığını ileriki haftalarda da takip etmiş, alınan kararlar sonrasında öğrencilerin çalışma kâğıtlarını doldurma konusunda daha özenli davrandıklarını gözlemlemiştir.

4.5.1.6. Eylem planlarına farklı okuma türlerini dâhil etme

Araştırmacı, uygulama sürecindeki sesli okuma etkinlikleri sırasında neredeyse tüm öğrencilerin çok fazla sesli okuma hatası yaptıklarını gözlemlemiştir. Bu sorunun çözümü için öncelikle öğrencilerin yaptıkları sesli okuma hatalarını anında düzeltmeye başlamıştır. Öğrenciler sesli okuma hataları düzeltildikçe hatalarını azaltmış olsa da araştırmacı bu sorunun kısmen devam ettiğini görmüş ve bu sorunu 05.04.2021 tarihinde

gerçekleştirilen geçerlik komitesinde gündeme getirmiştir. Komite üyeleri de öğrencilerin sesli okuma hatalarına yoğunlaşılması gerektiğini söylemişlerdir. Bu kapsamda araştırmacı okuma hatalarının en aza indirilebilmesi için eylem planlarına farklı okuma türlerini kapsayan etkinlikler eklemiştir. Bu kapsamda, sonraki eylem planlarında sesli ve sessiz okumanın yanı sıra öğrencilerin düzeylerine uygun bir şekilde uygulanabilecek tekrarlı okuma, koro okuma ve eşli okuma gibi okuma türlerine yer verilmiştir. Aynı zamanda sonraki eylem planlarında eğitsel dijital oyundaki okuma etkinliklerinde de yalnızca sessiz okumayla sınırlı kalınmamış, sesli okuma etkinliklerine yer verilmiştir. Bu süreçten sonra öğrencilerin sesli okuma hatalarını azalttıkları ve metni daha dikkatli okudukları gözlemlenmiştir. Öğrenciler ve öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerde de hem öğrenciler hem de öğretmenler sesli okuma hatalarının azaldığına yönelik görüşlerini dile getirmişlerdir. Araştırmacının da bu konuda araştırmacı günlüğüne yansıttıkları aşağıdaki şekildedir (Araştırmacı Günlüğü, 11.06.2021):

Bugünkü okuma etkinliğinde yine sesli ve sessiz okuma etkinliklerimizi gerçekleştirdik. Öğrencilerin artık çok çok az sesli okuma hatası yaptığını fark ediyorum. Uygulamanın başında en büyük sorunlarımızdan biri buydu. Sesli okuma hatalarının anında düzeltilmesi, farklı okuma türlerine yer verilmesi ve eğitsel dijital oyundaki okuma metinlerinin de sınıf içinde birer sesli okuma etkinliğine dönüştürülmesi öğrencilerin daha fazla okuma yapmalarını ve hatalarını fark etmelerini sağladı. Bugünkü derste sınıfta en çok sesli okuma hatası yapan öğrencilerden biri olan Hamid, metni hatalardan arınık bir şekilde okudu. Diğer öğrenciler de neredeyse hiç hata yapmadan metinlerini tamamladılar.

Alınan önlemler sonucunda araştırmacı, öğrencilerin sesli okuma hatalarının azaldığını görmüştür. Böylece öğrencilerin sesli okuma sırasında sık sık sesli okuma hatası yapması sorununa çözüm bulunmuştur.

4.5.1.7. Öğrencilerin klavye kullanma becerilerini geliştirme

Uygulama sürecinde eğitsel dijital oyundaki yazma etkinlikleri gerçekleştirilirken araştırmacı, öğrencilerin neredeyse tümünün klavyede harf bulma ve buna bağlı olarak yazı yazma konusunda güçlük çektiğini görmüştür. Oyunun ilk haftalardaki bölümlerinde yer alan yazma etkinliklerinin kelime bazında olması fazla soruna yol açmasa da araştırmacı bu durumun oyunun ilerleyen bölümlerinde sorunlara yol açabileceğini düşünmüş ve bu durumu 08.06.2021 tarihinde gerçekleştirilen geçerlik komitesi toplantısında gündeme getirmiştir. Komite üyeleri bir sonraki derste yazma etkinliğine daha fazla zaman ayrılarak bu yazma etkinliğinin bilgisayarda Word üzerinden

gerçekleştirilmesini önermişlerdir. Bu öneri kapsamında hazırlanan eylem planıyla 11.06.2021 tarihinde gerçekleşen derste yazma etkinliğine daha uzun zaman ayrılmış ve etkinlik bilgisayarda Word programı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Etkinlik sırasında her öğrenciyle tek tek ilgilenilmiş ve onlara klavye konusunda açıklamalar yapılmıştır. Gerçekleştirilen bu etkinlikten sonra öğrencilerin sorunlarının büyük oranda azaldığı görülmüştür. Araştırmacının da bu konuda araştırmacı günlüğüne yansıttıkları aşağıdaki şekildedir (Araştırmacı Günlüğü, 16.06.2021):

Dersin birini bilgisayarda yazma etkinliğine ayırdığımızdan beri öğrenciler oyun içinde klavye ile yazma becerisi konusunda çok daha iyi. Önceden iki dakikada bir beni yanlarına çağırıyor ve öğretmenim bu harf nerede, şu harfi bulamıyorum gibi cümlelerle benden yardım istiyorlardı. Ben başka bir öğrenciyle ilgileniyorsam da kendi aralarında yardımlaşıyorlardı. Bu durum da dersin aksamasına ve sınıfta bir hengâmeye neden oluyordu. İyi ki böyle bir ders yapmışım; çünkü o dersi yaptıktan sonra öğrencilerin yazma görevleri arttı ve cümle düzeyinde yazılar yazmaları gerekti. Önceden kelime bazlı yazılar yazdıkları için sorun olsa da çok büyümemişti. Böyle bir ders yapmasaydım çok zorluk çekecektim anlaşılan.

Öğrenciler klavye ile daha hızlı bir şekilde yazı yazmaya başlamış ve aynı zamanda olumsuz tutumlarından da arınmışlardır. Bu gelişmeler bir sonraki geçerlik komitesinde gündeme getirilmiştir. Komitede ders videoları izlenmiş ve öğrencilerin bilgisayarda yazdıkları metinler incelenmiştir. Bunun sonucunda 14.06.2021 tarihli geçerlik komitesi toplantısında öğrencilerin klavye ile yeterince iyi yazı yazdıkları kararı alınmıştır. Böylece sorun çözüme ulaştırılmıştır.

4.5.2. Teknik konulardan kaynaklı sorunların çözümü

Araştırma sürecinde bilgisayarları kurma ve kaldırma işlemlerinin çok uzun sürmesi, oyun sırasında kullanılan kulaklıkların öğrencilere uygun olmaması ve bazı bilgisayarların oyun sırasında sorun çıkarması gibi sorunlarla karşılaşmıştır. Bu sorunlara yönelik çözümler aşağıda açıklanmıştır.

Bilgisayarları kurma ve kaldırma işlemlerinin çok uzun sürmesi sorununa süreç boyunca herhangi bir çözüm bulunamamıştır. Araştırmanın okul saatlerinde içinde ders yürütülen bir sınıfta gerçekleştiriliyor olması ve okulda herhangi bir fen veya bilgisayar laboratuvarı olmaması gibi nedenlerle araştırmacı bilgisayar ve diğer teknolojik araç-gereçleri yanında taşımış ve her uygulama öncesinde baştan kurmuş, uygulama sonrasında ise kaldırmıştır. Bu durum ilk haftalarda özellikle süre açısından sorun durumu yaratmış olsa da soruna bir çözüm bulunamadığı için sonraki haftalarda araştırmacı

uygulama yerine daha erken gitme, bilgisayarların kurulumu için yanında teknoloji konusunda uzman bir arkadaşını götürme gibi çabalar sarf ederek durumun araştırma sürecini olumsuz yönde etkilemesinin önüne geçmiştir.

4.5.2.1. Oyun sırasında kullanılan kulaklık tipinin değiştirilmesi

Araştırma sürecinde oyun için seçilen kulaklıkların öğrencilere uygun olmaması sorunuyla karşılaşmıştır. Oyunda kullanılmak üzere tercih edilen kablolu kulak içi kulaklıkların bazı öğrencilerin kulaklarını ağrıttığı, bazı öğrencilerin kulaklarına oturmadiğı, bazı kulaklıkların ses düzeyinin düşük olduğu, bazı kulaklıklardan kablodan kaynaklı bağlantı sorunları nedeniyle ses çıkmadığı tespit edilmiştir. Araştırmacı bu durumu 22.03.2021 tarihinde gerçekleştirilen geçerlik komitesi toplantısında gündeme getirmiş ve öğrencilerin her biri için kablolu kulak üstü kulaklık alma önerisini getirmiştir. Geçerlik komitesi üyeleri bu öneriyi uygun bulmuş ve araştırmacıya yedek kulaklık bulundurması gerektiğini hatırlatmışlardır. Bu aşamadan sonra araştırmacı her bir öğrenci için kulak üstü kulaklık edinmiş ve her derste en az üç tane yedek kulaklık bulundurmuştur. Araştırmacının da bu konuda araştırmacı günlüğüne yansıttıkları aşağıdaki şekildedir (Araştırmacı Günlüğü, 26.03.2021):

Bu hafta oyunumuz sırasında yeni kulaklıkları kullandık. Öğrenciler kulaklıkları ilk gördüklerinde bile “ooo, çok güzel, süper” gibi tepkilerde bulundular. Geçen hafta kulağı ağrıdığı için kulaklığı kullanamayan Reza kulaklığı takar takmaz “Ohh” diye tepki verdi. İbrahim “Öğretmenim çok güzel. Ses çok güzel.” dedi. Her öğrenciden benzer tepkiler aldım. Çok büyük bir sorun gibi gözükmesine de aslında büyük bir sorundu bu durum. Hem öğrencilerin motivasyonlarını düşürmüştü hem de oyun içindeki dinlemeleri bir türlü istediğim gibi sağlıklı yapamamışlardı. Yeni kulaklıklar bu sorunu çözdü.

Oyun sırasında yeni tip kulaklıkların kullanılmasıyla birlikte bu sorun çözüme kavuşturulmuştur.

4.5.2.2. Bilgisayarların sürekli kontrol edilmesi ve yedek bilgisayar bulundurulması

Araştırma sürecinde ortaya çıkan bir diğer teknik sorun da bazı bilgisayarların oyun sırasında sorun çıkarması olmuştur. Eğitsel dijital oyun sırasında bazı bilgisayarların donması, güncelleştirme yapması ya da oyunu açmaması uygulama sürecinin sekteye uğramasına neden olacak bir sorun olarak görülmüştür. Araştırma boyunca yürütülen tüm öğretim etkinliklerinin eğitsel dijital oyun destekli olacak şekilde tasarlanması süreçte bilgisayarların çok önemli bir role sahip olmasını beraberinde getirmiştir. Bu sorunun

çözümü için araştırmacı her hafta uygulamadan önce bilgisayarların güncellenme durumlarını kontrol etmiş ve uygulamaya giderken yanında üç adet yedek bilgisayar götürmüştür. Bununla birlikte, hem bilgisayarlar hem de diğer teknolojik araç-gereçlerin arızalanması durumunda teknoloji konusunda uzman bireylerin yardımına başvurulmuştur. Bu sorun böylece çözüme ulaştırılmıştır.

4.5.3. Eğitsel dijital oyun destekli öğretim etkinliklerinden kaynaklı sorunların çözümü

Araştırma sürecinde öğrencilerin dinleme ve konuşma etkinliklerinde sıkılmaları ve oyundaki yazma etkinliklerinin büyük-küçük harf ve noktalama işaretlerine duyarlı olması gibi eğitsel dijital oyun destekli öğretim etkinliklerinden kaynaklı bazı sorunlarla da karşılaşmıştır. Bu sorunların çözüm biçimleri aşağıda açıklanmıştır.

4.5.3.1. *Dinleme ve konuşma etkinliklerinin daha etkileşimli ve eğlenceli olacak şekilde tasarlanması*

Araştırmacı, öğrencilerin hazırlanan bazı dinleme ve konuşma etkinliklerinden sıkıldıklarını ve etkinliklere katılmak konusunda isteksiz davrandıklarını gözlemlemiştir. Bu durum, öğrencilerin motivasyonlarının düşmesinin derste gerçekleştirilen okuma ve yazma etkinliklerine de olumsuz yansıyabileceği düşüncesinden hareketle bir sorun olarak ele alınmış ve 29.03.2021 tarihinde gerçekleştirilen geçerlik komitesi toplantısında gündeme getirilmiştir. Komite üyeleriyle birlikte o haftaki dinleme ve konuşma etkinlikleri incelenmiş, ders videoları izlenmiştir. Komite üyeleri, araştırmacıya dinleme ve konuşma etkinliklerinin daha etkileşimli ve eğlenceli olacak şekilde tasarlanması önerisinde bulunmuşlardır. Bu öneri üzerine araştırmacı sonraki eylem planlarında hazırlanan dinleme ve konuşma etkinliklerinin hem etkileşimli hem de eğlenceli olmasına özen göstermiştir. Gerçekleştirilen bu değişiklikten sonra öğrencilerin etkinliklere sıkılmadan katıldıkları gözlemlenmiştir. Araştırmacının bu konuda araştırmacı günlüğüne yansıttıkları aşağıdaki şekildedir (Araştırmacı Günlüğü, 01.04.2021):

Bugünkü dinleme ve konuşma etkinliklerimiz çok güzel geçti. Komitede hocalarımın önerdiği gibi hem dinleme hem de konuşma etkinliklerini etkileşimli olacak şekilde düzenledim, bazı etkinlikleri birleştirdim ve öğrencilere karşılıklı dinleme ve konuşmalar yaptırды. Bu haliyle etkinlikler öğrencilerin çok hoşuna gitti ve hepsi etkinliklere katılmak için çok büyük çaba sarf ettiler. Parmaklar hep havadaydı ders boyunca. Çok da eğlendiler.

Ben de eğlendim. Bundan sonraki tüm dinleme ve konuşma etkinliklerimi bu şekilde tasarlamayı planlıyorum.

Bu gelişmeler bir sonraki geçerlik komitesinde gündeme getirilmiştir. Komitede ders videoları izlenmiş ve etkinliklerin başarılı olduğuna karar verilmiştir. Bu sorun böylece çözüme kavuşturulmuştur.

4.5.3.2. Oyundaki yazma etkinliklerinde büyük-küçük harf ve noktalama işareti duyarlılığının kaldırılması

Araştırma sürecinde eğitsel dijital oyunda yer alan yazma etkinliklerindeki cevapların büyük-küçük harf ve noktalama işaretlerine duyarlı olacak şekilde hazırlanmış olması oyun sırasında birtakım sorunlara neden olmuştur. Öğrencilerin yazma etkinlikleri sırasında büyük-küçük harf ayrımı yapmamaları ya da gerekli noktalama işaretlerini kullanmamaları verdikleri doğru cevapların yanlış olarak algılanmasına ve ona göre dönüt verilmesine neden olmuştur. Bu sorun araştırmacı tarafından 08.06.2021 tarihinde gerçekleştirilen geçerlik komitesi toplantısında gündeme getirilmiştir. Komite üyeleri büyük-küçük harf ve noktalama işaretlerinin kaldırılmasının yazma becerisi açısından önemi hakkında bir beyin fırtınası gerçekleştirmişlerdir. Sonuç olarak oyuna bu şekilde devam etmenin öğrencilerin motivasyonlarını etkileyeceği, oyun süresini uzatacağı ve en önemlisi öğrencilerin yazma konusundaki özgüvenlerini olumsuz yönde etkileyeceği düşüncesinden hareketle oyun içindeki büyük-küçük harf ve noktalama işareti duyarlılığının kaldırılmasının uygun olacağı kararına varılmıştır. Bu görüş üzerine eğitsel dijital oyundaki bu duyarlılık kaldırılmış ve öğrenciler cümleyi doğru bir şekilde yazdıklarında büyük-küçük harf veya noktalama işareti kullanmasalar bile cevapları doğru sayılmıştır. Oyundaki bu duyarlılık kaldırıldıktan sonra öğrencilerin oyuna daha akıcı bir şekilde devam ettikleri ve yazma etkinliklerini özgüvenli bir şekilde gerçekleştirdikleri gözlemlenmiştir. Bu konuda araştırmacının günlüğüne yansıttıkları aşağıdaki şekildedir (Araştırmacı Günlüğü, 11.06.2021):

Bugün oyundaki yazma etkinliklerimiz çok güzel geçti. Önceki haftalarda uzun süreler yazamadıkları kelime ve cümleler bu hafta daha kısa sürede yazıldı. Her iki üç dakikada bir büyük harf yapmak veya nokta koymak için beni de çağırmadılar yanlarına. Önceki haftalardaki gibi isyan etmediler yazıyorum ama yanlış diyor diye. O yüzden oldukça iyi olduğunu düşünüyorum bu değişikliğin. Çünkü önceki haftalarda öğrenciler aslında duyduklarını doğru bir şekilde yazıyorlardı; ancak sonuna nokta koymadıkları için yanlış kabul ediliyordu. Bu sefer öğrenciler yazdıklarında bir sorun olduğunu düşünüyorlardı ve bu

da yanlış algıya sebep oluyordu. Şimdi öğrenciler istedikleri şekilde yazıyorlar ve cümle doğru oldukça özgüvenleri de artıyor.

Oyundaki duyarlılığın kaldırılmasından sonra derslerin daha akıcı bir şekilde devam ettiği görülmüştür. Bu sorun böylece çözüme ulaşmıştır.

4.5.4. Sınıf yönetiminden kaynaklı sorunların çözümü

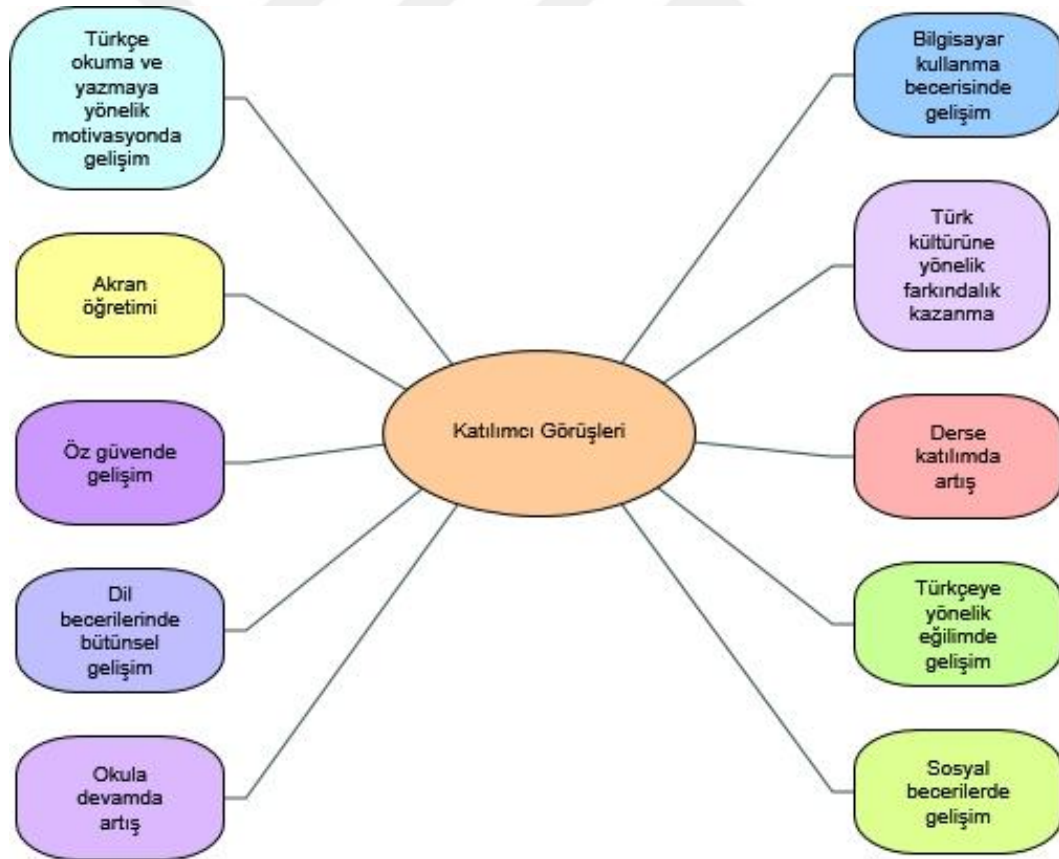
Araştırmacı, uygulama sürecinde bazen sınıf yönetiminden kaynaklı sorunlarla karşılaşmıştır. Bu sorunlar; öğrencilerin derse odaklanmaması, kendi aralarında konuşmaları, bazı öğrencilerin aralarında tartışma yaşamaları ve öğrencilerin sürekli bilgisayarda vakit geçirmek istemeleridir. Bu gibi sorunlar nedeniyle araştırmacı bazı derslerde ciddi sıkıntılar yaşamış ve bazen dersleri durdurmak ve bu sorunlarla ilgilenmek zorunda kalmıştır. Bu durum hem araştırmacının hem de öğrencilerin motivasyonlarının düşmesine neden olmuştur. Araştırmacı bu durumu 05.04.2021 tarihli geçerlik komitesi toplantısında gündeme getirmiştir. Komite üyeleri araştırmacıya sınıf kurallarını yeniden gözden geçirmesini ve gerekiyorsa yeni bir kurallar listesini öğrencilerle birlikte oluşturmasını tavsiye etmişlerdir. Bu öneri üzerine araştırmacı bir sonraki eylem planının başında tüm sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte oluşturmuş, bazı öğrencilerin yerlerini değiştirmiş, akran öğretimini sağlamak üzere bazı değişiklikler gerçekleştirmiştir. Bu değişikliklerden sonra araştırmacı sınıf yönetimi konusunda daha iyi bir noktaya gelmiştir. Bu durumu araştırmacı günlüğünde aşağıdaki şekilde açıklamıştır (Araştırmacı Günlüğü, 11.06.2021):

Sınıf kurallarını yeniden oluşturmamın ve öğrencilerin yerlerini değiştirmemin üzerinden iki hafta geçti. Bu süreçte kuralların çok faydasını gördüm. Kuralları öğrencilerle birlikte oluşturmam öğrencilerin kuralları benimsemesi açısından etkili oldu bence. Bir de derslerde öğrencilerin birbirlerinden yardım almalarını sağlayacak düzenlemeler yaptım. Bazı etkinliklerde iyi olan öğrencilerle daha kötü olan öğrencileri eşleştirdim ve iyi olanın diğerine yardım etmesini sağladım. İlk başlarda zorlansalar da sonrasında alıştılar hatta hoşlarına gitti. Derse odaklanmama sorunu en çok bilgisayarda eğitsel oyunu oynadığımız derslerde ortaya çıkıyordu. Sınıf kurallarında da özellikle derse odaklanmama sorununu ortadan kaldırmak adına derse odaklanmayan öğrencilerin oyunlarını belirli bir süre durdurma kararı almıştık. O kadar korktular ki bundan henüz o kuralı hiç uygulamadık.

Yapılan değişikliklerden sonra gerçekleştirilen geçerlik komitesi toplantılarında da komite üyeleri araştırmacının sınıf yönetiminin daha iyi olduğuna yönelik görüşler bildirmişlerdir. Böylece sorun çözüme kavuşturulmuştur.

4.6. Eğitsel Dijital Oyun Desteğiyle Yürütülen Öğretim Etkinliklerine Yönelik Katılımcı Görüşleri

Araştırmanın altıncı sorusu olan “Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin ikinci dil olarak Türkçe okuma-anlama ve yazma becerilerinin eğitsel dijital oyun desteğiyle geliştirilmesine yönelik yürütülen öğretim etkinliklerine ilişkin katılımcıların görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt aramak amacıyla veriler yedi sınıf öğretmeni ve 10 öğrenciyle yapılan görüşmeler ve araştırmacının gözlem ve araştırmacı günlüğü yoluyla toplanmış ve analiz edilmiştir. Gerçekleştirilen analizler sonucunda “Eğitsel Dijital Oyun Desteğiyle Yürütülen Öğretim Etkinliklerine Yönelik Katılımcı Görüşleri” adlı bir temaya ulaşılmıştır. Eğitsel dijital oyun desteğiyle yürütülen öğretim etkinliklerine yönelik öğretmen ve öğrenci görüşlerinden elde edilen tema ve alt temalar Şekil 4.12’de sunulmuştur.



Şekil 4.12. Eğitsel dijital oyun desteğiyle yürütülen öğretim etkinliklerine yönelik katılımcı görüşleri

4.6.1. Türkçe okuma ve yazmaya yönelik motivasyonda gelişim

Uygulama sürecinde eğitsel dijital oyun desteğiyle yürütülen etkinliklerin öğrencilerin Türkçe okuma ve yazmaya yönelik motivasyonlarında gelişim sağladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu konuda hem öğrenciler hem de öğretmenler öğrencilerin okuma ve yazmaya yönelik motivasyonlarının uygulama süresince arttığına yönelik görüş bildirmiş, araştırmacı da bu yönde gözlem ve görüşlerde bulunmuştur. Hüda ve Fatimah'ın öğretmenini olan Burçin öğretmen ile gerçekleştirilen görüşmede sınıf öğretmenini şunları aktarmıştır (Burçin Öğretmen ile Görüşme, 02.07.2021):

Araştırmacı: Hocam bu uygulama sürecinin Türkçe okuma-anlama ve yazma becerileri dışındaki diğer konulara herhangi bir yansıması oldu mu? Olduysa örneklerle açıklayabilir misiniz?

Burçin Öğretmen: Yani doğru anladım mı bilmiyorum ama şunu söyleyebilirim. Evet okuduklarını anlama ya da yazma becerileri gelişti ama bu konulara yönelik istekleri de çok arttı.

Araştırmacı: Neye yönelik istekleri arttı hocam?

Burçin Öğretmen: Artık ikisi de hem okumayı hem de yazmayı daha çok istiyor. Hüda önceden okumak için hiç parmak kaldırmazdı. Şimdi sınıftaki okuma etkinliğine katılmak için çırpınıyor. Yazmayı da istemezlerdi ikisi de. Şimdi sınıfa zor bir görev versem bile öğretmenim biz de yazalım, ne yazalım diye soruyorlar. Onlara daha basit bir konu vermemi bekliyorlar ve o konuda yazmak istiyorlar. Okumaya da yazmaya da çok meraklı hâle geldiler. İlgi duyuyorlar yani artık. Hüda sürekli okuyor sonra da öğretmenim Fatimah'tan iyi okuyorum değil mi, ya da sınıftaki şundan daha iyi okuyorum değil mi gibi sorular soruyor. Rekabete bile başlayacaklar yani yakında (gülüyor).

İnas'ın sınıf öğretmenini Uygur öğretmen ile gerçekleştirilen görüşmede de Uygur öğretmen benzer görüşler bildirmiştir (Uygur Öğretmen ile Görüşme, 29.06.2021):

Uygur Öğretmen: Artık daha çok istiyor okumayı. Aslında yazmayı da öyle. Yani parmak kaldırıyor, katılmak istiyor. Önceden mesela nasılsa yazamıyorum deyip bırakıyordu. Şimdi kendi yazamayacağı bir konu olsa bile az da olsa bir şeyler yapmaya karalamaya çalışıyor.

Araştırmacı: Motivasyonu arttı diyebilir miyiz hocam?

Uygur Öğretmen: Kesinlikle. Yani ilgisi, isteği arttı en azından. Bir de okuyor sonra soruyor öğretmenim iyi mi, iyi okuyor muyum, yazıyor muyum gibi sürekli. Yani bu konuda iyi olmak istiyor. Sizin derslerinizde okuduğu şeyleri gelip bana söylüyor, anlatıyor. Ya da yazdıklarını. Yani ben onu bu konuda çok motive olmuş gördüm açıkçası.

Görüldüğü üzere katılımcı öğrencilerin kendi sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde öğretmenler öğrencilerin okuma ve yazmaya yönelik daha çok merak, ilgi ve istek duyduğu; bu öğrencilerin sınıftaki arkadaşlarıyla okuma ve yazma konusunda rekabete girmek istedikleri; okuduklarını öğretmenleriyle paylaştıkları; iyi bir okur ve

yazar olarak bilinmek istedikleri yönünde görüşler bildirmişlerdir. Bu durum öğrencilerin Türkçe okuma ve yazmaya yönelik içsel ve dışsal motivasyonlarında gelişim olduğunu göstermektedir.

Araştırmacı da öğrencilerin okuma ve yazmaya yönelik motivasyonlarındaki gelişime yönelik araştırmacı günlüğüne şunları yazmıştır (Araştırmacı Günlüğü, 22.06.2021):

Öğrencileri eskisi gibi zorlamak zorunda kalmıyorum dersteki okuma ve yazma etkinliklerine katılma konusunda. Hatta artık onlar bana kızıyorlar okumak için onları seçmediğimde. İlk zamanlar yazı lafı geçtiğinde istemediklerini belli eden jest ve mimiklerde bulunuyorlardı. Artık onlar soruyor ne zaman yazı yazıyoruz, bugün ne yazıyoruz diye. Metinleri merak ediyorlar, ilgi duyuyorlar. Mesela derslerimiz dışında bir şey okurlarsa gelip bana anlatmaya çalışıyorlar anladıkları kadarıyla. Bu konuda bu noktaya gelmek hiç kolay olmadı ama gelince de çok güzel oldu. Bu konuda tabii ki etkinlikler ve oyun çok önemliydi. Eğitsel dijital oyun öğrencilerin motivasyonlarının gelişmesi konusunda çok etkili oldu. Örneğin bugünkü konularımızdan biri günlerdi. Öğrenciler günleri hiç bilmiyorlardı, en baştan öğrendiler. Mustafa “Öğretmenim iyi öğrenelim. Oyunda var bence bu” dedi. Mustafa öyle deyince o zamana kadar parmak kaldırmayan, etkinliklere katılmakta gönülsüz olan Hasan ve İbrahim de parmak kaldırdı ve etkinliklere katılmak istediler. Oyun öğrencilerin hem okuma yazmaya hem de öğrenmeye yönelik motivasyonlarını artırıyor. Öğrenciler herhangi bir konuyla oyunda karşılaşacaklarını düşünüyorlarsa konulara dikkat kesiliyorlar.

Araştırmacı da günlüğünde öğrencilerin okuma ve yazmaya yönelik motivasyonlarının arttığına dair görüşlerini bildirmiş, bu motivasyon artışının eğitsel dijital oyunla ilişkili olduğunu düşündüğünü ifade etmiştir. Motivasyondaki gelişim konusunda araştırmacının Reza ile yaptığı görüşmede de Reza şunları aktarmıştır (Reza ile Görüşme, 30.06.2021):

Reza: Artık ben çok istiyorum okumak. Yazmak. Burada da çok istiyorum ama sınıfta da çok istiyorum. Yani Ahmet öğretmenimle.

Araştırmacı: Okuma ve yazmayı artık çok istiyorsun öyle mi?

Reza: Evet öğretmenim.

Araştırmacı: Neden çok istiyorsun peki?

Reza: Mutlu oluyorum öğretmenim okuyorum ya o zaman. Ya da yazıyorum. Yazı var, resimler var. Resimlere bakıyorum çok merak ediyorum orada ne diyor, ne anlatıyor. Oyun oynuyorum çok istiyorum okuyorum doğru cevap veriyorum. Çok güzel oluyor. Yazıyorum puan kazanıyorum, ödül alıyorum. Çok güzel oluyor.

Reza ile gerçekleştirilen görüşmede de Reza okuma ve yazmaya yönelik istek ve merak duyduğunu belirtmiş, oyundaki etkinliklerin de bu konuda oldukça etkili olduğuna dair görüş bildirmiştir.

4.6.2. Bilgisayar kullanma becerisinde gelişim

Uygulama sürecinde öğrencilerin bilgisayar kullanma becerilerinin geliştiği gözlemlenmiştir. Araştırmada tüm etkinlikler eğitsel bir dijital oyun desteğiyle yürütülmüştür. Öğrencilerin uygulama süreci boyunca bilgisayar aracılığıyla eğitsel dijital oyun oynamalarının bu becerinin gelişimine katkı sağladığı düşünülmektedir. Hem araştırmacının gözlemlerine hem de öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelere göre uygulama sürecinde öğrencilerin bilgisayarı ve fareyi daha iyi kullandıkları ve klavye kullanma becerilerinin geliştiği bulgusuna ulaşılmıştır. Mustafa kendisiyle gerçekleştirilen görüşmede bilgisayarı daha iyi kullanabildiğine dair görüş bildirmiştir. Mustafa görüşmede şunları aktarmıştır (Mustafa ile Görüşme, 02.07.2021):

Araştırmacı: Mustafa Türkçeye Yolculuk oyununu başka neden seviyorsun?

Mustafa: Bilgisayar kullanıyorum ya onu seviyorum.

Araştırmacı: Bilgisayar kullanmayı seviyorsun. Sen önceden biliyor muydun bilgisayar kullanmayı?

Mustafa: Yok. Şimdi biliyorum. Bende hiç bilgisayar yok. Ama burada bilgisayarla oynuyorum. Artık biliyorum nasıl kullanıyorum bilgisayar. Daha iyi kullanıyorum. Hızlı şey yapıyorum. Bilgisayarda açıyorum başka şeyler kapatıyorum. Güzel kullanıyorum.

Görüldüğü üzere Mustafa, uygulamadan önce bilgisayar kullanmayı bilmediğini; ancak uygulama sürecinde öğrendiğini ifade etmiştir. Muhammed de uygulama sürecinde fareyi kullanmayı öğrendiğine yönelik görüş bildirmiştir. Muhammed ile araştırmacı arasındaki görüşmenin bir kısmı aşağıda sunulmuştur (Muhammed ile Görüşme, 01.07.2021):

Araştırmacı: Derslerimizde başka neyi çok seviyorsun?

Muhammed: Oyunu. Oyun çok güzel. Bilgisayarı. Onu kullanıyorum onu seviyorum.

Araştırmacı: Bilgisayar kullanmayı seviyorsun.

Muhammed: Hı hı. Hiç bilmem ben ama artık biliyorum. O şeyi de biliyorum (eliyle fare tutuyor ve hareket ettiriyor gibi yapıyor).

Araştırmacı: Fare mi?

Muhammed: Fare kullanıyorum. Ben ilk yapamıyorum. Tutuyorum ama şeyde bilgisayarda bulamıyorum üstüne şey yapamıyorum.

Araştırmacı: Basamıyordun, tıklayamıyordun.

Muhammed: Evet. Şimdi iyiyim. İyi kullanıyorum.

Muhammed de kendisiyle gerçekleştirilen görüşmede hem bilgisayar hem de fare kullanım becerisinin geliştiğine yönelik ifadeler dile getirmiştir. Hasan ise kendisiyle gerçekleştirilen görüşmede klavye kullanma becerisinin geliştiğini şöyle aktarmıştır (Hasan ile Görüşme, 01.07.2021):

Hasan: Öğretmenim ben oyunda yeni yeni şeyler öğreniyorum.

Araştırmacı: Ne öğreniyorsun Hasan oyunda?

Hasan: Okumak, yazmak... Ama bir de şey. Oyunda böyle yavaş yavaş yürütürüz ya.

Araştırmacı: Evet.

Hasan: Ben o şeyde (iki elini klavyede yazı yazar gibi yapıyor).

Araştırmacı: Klavyede.

Hasan: Orada bir şey yapıyorum sonra hızlı yürüyor.

Araştırmacı: Hızlı yürütmek için yeni bir şey mi buldun klavyede?

Hasan: Evet. Şurada bir şey var ona basıyorum sonra hem de şurada bir harf var ona basıyorum. Hızlı yürüyor.

Araştırmacı: Başka neler yapıyorsun klavyede?

Hasan: Böyle hızlı yazıyorum. Harfler var onları hemen görüyorum.

Görüldüğü üzere Hasan, oyun içinde klavyede farklı kısa yollar keşfettiğini ve klavye ile hızlı yazı yazabildiğini belirtmiştir. Araştırmacı da bu konuda günlüğüne şunları aktarmıştır (Araştırmacı Günlüğü, 18.06.2021):

Öğrenciler uygulamanın ilk zamanlarında bilgisayarda en çok klavye konusunda zorlanıyorlardı. Hatta Hüda bir keresinde bilgisayarda yazı yazmaktan nefret ettiğini söylemişti. Oyunu çok seven çocuklar oyunda yazma etkinliklerine sıra geldiğinde bozuluyorlardı. Ama özellikle yazma etkinliğinin tümünü bilgisayarda geçirdiğimiz haftadan sonra bir değişiklik oldu. Öğrenciler artık klavye ile yazı yazma konusunda sitem etmemeye başladılar. Bu değişiklik zamanla daha da arttı ve öğrenciler klavye kullanmayı sürecin doğal bir parçası olarak benimsediler, akıcı ve hızlı bir şekilde klavye kullanmaya başladılar. Geldiğimiz noktada oyundaki diğer bölümlerde nasıl heyecanlı ve mutlularsa yazı etkinlikleri kısmında da aynı heyecan ve coşkuyu yaşıyorlar.

Araştırmacı da uygulama süreci boyunca öğrencilerin klavye kullanım becerilerinin geliştiğine dair gözlemlerde bulunmuştur. Bu kapsamda, eğitsel dijital oyunda yazma görevlerinin öğrencilerin klavye kullanma becerilerini geliştirdiği söylenebilir.

4.6.3. Akran öğretimi

Araştırmada elde edilen bulgulardan bir diğeri de uygulama süreci boyunca öğrenciler arasındaki iş birliğinin dolayısıyla akran öğretiminin ortaya çıkmış olmasıdır. Uygulama sürecinin başlarında öğrenciler arası anlaşmazlıklar ve tartışmalar yaşanırken bu durum uygulama sürecinin sonlarına doğru akran öğretime dönüşmüştür. Bu bulgu hem öğrenci ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerde hem de araştırmacının gözlemlerinde ortaya çıkmıştır. Akran öğretiminin özellikle Hüda ve İbrahim, Fatimah ve Muhammed, Hasan ve İnas arasında ortaya çıktığı; ancak bazı durumlarda tüm öğrencilerin bir

yardımlaşma içinde olduğu görülmüştür. Akran öğretiminin ortaya çıkış sürecinde de ilk zamanlar aynı uyruktaki öğrenciler arasında akran öğretimi gözlemlenirken son zamanlarda tüm öğrencilerin arasında uyruk fark etmeksizin akran öğretimi ortaya çıktığı gözlemlenmiştir. Bu konuda İnas ile yapılan görüşmede İnas şunları aktarmıştır (İnas ile Görüşme, 30.06.2021):

Araştırmacı: Birlikte dersler yapıyoruz. Bu derslerde arkadaşlarınla neler yapıyorsun?

İnas: Okuyoruz öğretmenim, yazıyoruz.

Araştırmacı: Başka?

İnas: Oyun oynuyoruz. Ama bazen zor oluyor. Bana Hasan yardım ediyor.

Araştırmacı: Nasıl yardım ediyor?

İnas: Şöyle yap diyor. Şuraya şey yap diyor.

Araştırmacı: Peki sen arkadaşlarına yardım ediyor musun?

İnas: Ben İmad'a yardım ediyorum. O şey ya. Oynayamıyor ya. Yardım ediyorum.

İnas, Hasan'ın kendisine eğitsel dijital oyun konusunda yardımcı olduğunu, kendisinin de aynı konuda İmad'a yardım ettiğini belirtmiştir. Diğer öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerde de belirli konuda iyi olan öğrencilerin diğer öğrencilere yardım ettiklerine dair bulgulara ulaşılmıştır. Eğitsel dijital oyun konusunda sınıftaki en iyi öğrencilerden biri olan Hasan süreç boyunca diğer arkadaşlarına yardımcı olmuştur. Bu konuda Hasan ile gerçekleştirilen görüşmenin bir kısmı aşağıda verilmiştir (Hasan ile Görüşme, 01.07.2021):

Araştırmacı: Hasan, sen oyunu çok güzel oynuyorsun.

Hasan: Evet öğretmenim, çok güzel oyun.

Araştırmacı: Diğer arkadaşların da iyi oynuyorlar mı?

Hasan: Oynuyorlar. Ama ben yardım ediyorum.

Araştırmacı: Kimlere yardım ediyorsun?

Hasan: Hamid. İnas. Ali. Bazen Reza. Muhammed.

Araştırmacı: Nasıl yardım ediyorsun?

Hasan: Yanına gidiyorum. Burada bu diyor. Buna bas diyorum. Bunu yaz diyorum.

Sınıfta Türkçe okuma ve yazma becerileri konusunda diğer öğrencilere göre daha iyi bir gelişimi olan Reza adlı öğrenci de kendisiyle gerçekleştirilen görüşmede okuma ve yazma konusunda diğer arkadaşlarına yardımcı olduğuna yönelik görüşlerde bulunmuştur. Bu görüşmenin bir kısmı aşağıda sunulmuştur (Reza ile Görüşme, 30.06.2021):

Araştırmacı: Reza, sınıfta diğer arkadaşlarınla neler yapıyorsun?

Reza: Oyun oynuyorum.

Araştırmacı: Evet, başka ne yapıyorsun?

Reza: Yazı yazıyorum.

Araştırmacı: Diğer arkadaşlarınla birlikte mi yazıyorsun?

Reza: Yok. Ama ben yazıyorum. Sonra o diyor bu nasıl? Ben ona gidiyorum. Diyorum böyle.

Araştırmacı: Kime yardım ediyorsun?

Reza: Muhammed. İmad. Bazen Hamid.

Uygulama sürecinde araştırmacı sınıf yönetimi konusunda birtakım zorluklar yaşamış ve sorunun çözümünde attığı adımlardan biri de öğrencilerin yerlerini değiştirerek birbirine yardımcı olabilecek öğrencileri yan yana oturtmak olmuştur. Bu aşamadan sonra araştırmacı, öğrencilerin iş birliğinde bulunmaya, özellikle daha iyi durumdaki öğrencilerin geride kalan öğrencilere yardımcı olmaya başladıklarını gözlemlemiştir. Araştırmacının uygulama sürecinde gerçekleşen akran öğretimi konusunda araştırmacı günlüğüne yansıttıkları aşağıdaki gibidir (Araştırmacı Günlüğü, 08.06.2021):

Öğrenciler artık iş birliği içinde çalışıyorlar. Uygulamanın en başında kendi aralarında tartışmaları, birbirlerine sürekli laf atmaları beni epey zor durumda bırakıyordu. Geldiğimiz noktada yardım isteyen birine mutlaka yardım eden çıkıyor hatta öğrenciler bazen yardım istemese bile arkadaşının yardıma ihtiyacı olduğunu fark edip yardıma koşuyor. Oturma düzeninin değişmesinin de bu durumda etkisi var tabii. Hasan eğitsel dijital oyunda iyi bir durumda, eğer arkadaşlarının oyunu oynama konusunda yardıma ihtiyacı olduğunu fark ederse onlara yardım etmek için elinden geleni yapıyor. Reza da okuma ve yazma konusunda gerçekten iyi. O da arkadaşlarının okuyamadığı yerlerde onlara destek oluyor, yazı yazarken nerede yanlış yaptıklarını ve yanlışlarını nasıl düzelteceklerine dair açıklamalar yapıyor.

Uygulama süreci boyunca özellikle Hasan, Reza, Fatimah gibi öğrencilerin arkadaşlarından geri kalan İmad, Muhammed gibi öğrencilere yardımcı oldukları gözlemlenmiştir. Bu kapsamda araştırmada öğrencilerin arasında akran öğretiminin gerçekleştiği söylenebilir.

4.6.4. Türk kültürüne yönelik farkındalık kazanma

Araştırmada, öğrencilerin uygulama süreci boyunca Türk kültürüne yönelik farkındalık kazandıklarına ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Araştırmada kullanılan eğitsel dijital oyun, Türk kültüründen öğeler barındıracak şekilde tasarlanmıştır. Bu kapsamda uygulama süreci boyunca öğrenciler Türk kültürüne ait birçok farklı öge ile karşılaşmışlardır. Öğrencilerin Türk kültürüne yönelik farkındalık kazanmalarında eğitsel dijital oyunun oldukça önemli bir yeri olduğu söylenebilir. Hem öğrenci ve öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerde hem de araştırmacının gözlemlerinde bu bulguya

ulaşılmıştır. Araştırmacının bu konuyla ilgili araştırmacı günlüğüne yansıttıkları aşağıdaki gibidir (Araştırmacı Günlüğü, 04.06.2021-11.06.2021):

Oyunda çalan müziği duyunca Mustafa “Öğretmenim bu ne bu müzik?” diye sordu. Önce ne sormak istediğini anlamadım. Şarkı mı dedim. Hayır dedi. Sonra Türkü dedim. “Öğretmenim sizin Türküler çok güzel.” dedi. Ben de evet, öyledir dedim. Oyun açılınca ilk etapta öğrencilere “Burası neresi?” dedim. Bazı öğrencilerden cevap hiç gelmedi. Bazıları da oyun açılınca çıkan seslendirmeyi duyup Kapadokya diye bağırdı. Evet, burası Kapadokya dedim. Nevşehir diye de ekledim. Öğrencilerin oyun oynarken kültüre yönelik birikimler elde etmesi de beni çok mutlu ediyor...

Oyun sırasında öğrenciler hangi şehirde ve hangi mekânda olduğumuzu sordum. Konya şekerı bölümünde Konya şekerinin ne olduğunu konuştuk. Oyun bitiminde semazen gösterisinden bahsettik ve onlara bilgisayardan bir semazen açıp gösterdim. Semazenin ne demek olduğunu anlattım. Daha sonra Adıyaman bölümünde Adıyaman’dan ve Nemrut Dağı’ndan bahsettik. Bölüm sonundaki baklava hediyesi hepsinin hoşuna gitti. Sınıfa baklava götürmüştüm ve hepimiz baklavaları yedik. Baklavayı yerken de bölümlerde çalan Konyalım ve Nemrudun Kızı türkülerini dinledik. Oyunun ana menüsündeyken Muhammed bir ara “Öğretmenim bu Türkiye mi?” diye sordu. Ben de “Evet, Muhammed burası Türkiye. Bu bir Türkiye haritası” dedim. “Çok güzel. Baklava var, camii var, kule var.” diyerek haritanın üzerindeki öğeleri saymaya başladı. Daha sonra da İbrahim “Büyük bir şapka var.” dedi. Ben de “Evet, fes diyoruz ona. O bir fes.” dedim. Kültürel öğeler bakımından da güzel bir ders olduğunu düşünüyorum. Öğrenciler uygulama sürecinin başından beri Türk kültürüne yönelik birçok yeni şey öğrendiler ve farkındalık kazandılar. Her derste daha önce öğrenilen kültürel öğelerden mutlaka bahsediliyor. Bu da beni çok mutlu ediyor.

Araştırmacının günlüğünde belirttiği üzere öğrenciler dersler ilerledikçe Türk kültürüne yönelik ilgi duymaya başlamış ve bu konuda farkındalık kazanmışlardır. Öğretmenlerle yapılan görüşmede de bu konuya yönelik bulgulara ulaşılmıştır. Bu konuda İmad’ın öğretmeni Hülya öğretmen ile gerçekleştirilen görüşmenin bir kısmı aşağıda verilmiştir (Hülya Öğretmen ile Görüşme, 30.06.2021):

Araştırmacı: Peki hocam uygulama sürecinin Türkçe becerileri dışındaki diğer konularda başka nasıl bir etkisini gözlemlediniz?

Hülya Öğretmen: ... Bana mesela nereli olduğumu sordu, çok şaşırdım. Ben Konya deyince çok heyecanlı bir şekilde oyunda Konya’ya gittiklerini orada Mevlana olduğunu filan söyledi. Konya şekerinden bahsetti. Şok oldum tabii. Ben de cevap verdim, konuştuk biraz. Sonra böyle vücuduyla dönerek bir şeyler anlatmaya çalıştı anlamadım önce ama sonra semazen dedim. Evet, onlardan var filan dedi.

Araştırmacı: Evet hocam bildiğiniz gibi Türkçeye Yolculuk oyununda farklı şehirleri gezerek Türk kültürüne de bir yolculuk yapıyoruz aslında.

Hülya Öğretmen: Evet işte bu şekilde yani işte bizim ülkemizin şehirlerini öğrenmesi ülkemize ait kültürel içeriklerden haberdar olması bence bu çok büyük bir gelişme benim için.

Hülya öğretmen öğrencilerin süreç boyunca Türkiye'deki şehirleri ve bu şehirlere özgü kültürel öğeleri öğrendiklerini belirtmiştir. Bu konuda Muhammed ve Hasan'ın öğretmeni Murat öğretmenle gerçekleştirilen görüşmede Murat öğretmen şunları aktarmıştır (Murat Öğretmen ile Görüşme, 29.06.2021):

Araştırmacı: Bu süreçte Muhammed ve Hasanda başka ne gibi değişiklikler gözlemlediniz?
Murat Öğretmen: ... Bir de ülkemizle ilgili bazı şeyleri fark ettim yani şöyle mesela işte derslerde konular geçtiğinde şu şehir bu şehir işte ben bu şehri biliyorum mesela işte İzmir'le alakalı mıydı bir metin geçti orada Muhammed dedi ki öğretmenim ben buraya işte gittim. Yoo diyorum ne zaman gittin acaba buradan önce orada mı yaşıyordu falan meğerse daha sonra anladım ki sizin dersinizde böyle bir konu geçmiş oyunda oraya gidilmiş. Yani bu çocuklar bizim ülkemizin şehirlerini öğrenmişler hangi şehirde neler var mesela işte Hasan İstanbul'da Sultanahmet camisi olduğundan bahsetti, baklavadan bahsetti. Öğretmenim siz baklava yiyor musunuz diye bana sordu. Yani bizim ülkemizin kültürel donelerini almış olmaları da beni çok mutlu etti. Böyle bir etkisini de gördüm açıkçası bizi tanıyorlar ülkemizi tanıyorlar ve seviyorlar. Zaten tanımadığın bir şeyi sevemezsin bizi artık daha iyi tanıdıkları için daha çok seviyorlar Bu da çok önemli bir çıkarım.

Murat öğretmen de öğrencilerin artık Türkiye'yi tanıdıklarını ve sevdiklerini, kültürel öğelere yönelik farkındalık kazandıklarını vurgulamıştır. Burçin öğretmen ise kendisiyle gerçekleştirilen görüşmede şunları belirtmiştir (Burçin Öğretmen ile Görüşme, 02.07.2021):

Araştırmacı: Hocam peki diğer konulara herhangi bir yansımasını görebildiniz mi yani Türkçe becerileri dışındaki diğer konulara herhangi bir yansıması olmuş mu olduysa örneklerle açıklayabilir misiniz?

Burçin Öğretmen: ... Biz bu kültürün bir parçasıyız, parçası gibi hissediyoruz ben öyle gördüm açıkçası. Artık bu kültürün bir parçası gibi hissediyorlar kendilerini; çünkü anladığım kadarıyla sizin bazı onlara verdiğiniz kültürel bilgiler de olmuş. İşte öğretmenim Türkiye çok güzel. Türkiye'de şu şehirler var. Bu şehirlerde şunlar var. İzmir'de saat kulesi var. İşte öğretmenim biz Karagöz Hacivat izledik. Semazen gösterisi izledik ya diyorum bu çocuklar Semazen kelimesini falan nereden biliyor meğerse işte Mediha öğretmenim gösterdi gibi gibi. Yani bu çocuklarla yaptığınız bu kültürel etkinliklerde çocukların kendilerini bizim ülkemizin ve bizim kültürümüzün bir parçası gibi hissetmelerine sebep olmuş. Bu anlamda çok kıymetli yaptığınız iş. Artık biz de onları kendi evlatlarımız olarak kabul ediyoruz artık dünyanın bir parçası bu. Onlar çünkü çocuk sonuçta dünya çocukları bağrımıza basmamız lazım.

Burçin öğretmen, uygulama sürecinin öğrencilerin kendilerini Türk kültürünün bir parçası gibi hissetmeleri konusunda oldukça yararlı olduğunu düşündüğünü belirtmiştir. Öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerde de bu bulguyu destekleyen verilere ulaşılmıştır. Hamid ile gerçekleştirilen görüşmede Hamid'in aktardıkları aşağıda verilmiştir (Hamid ile Görüşme, 30.06.2021):

Araştırmacı: Türkçeye Yolculuk oyununda en çok neyi seviyorsun?

Hamid: İnsanlara yardım ediyorum, onlara yemek veriyorum, şehirleri geziyorum, hediyeler alıyorum. O hediyeleri öğreniyorum. Baklava, Türk kahvesi, Topaç, menemen. Onları artık biliyorum. Türkiye'yi biliyorum, tanıyorum. Şehirleri biliyorum. Camiler var, dağlar var, peribacaları var... Türkiye çok güzel. Semazenler dönüyor. Müzeler var, Truva var. Her yer çok güzel.

Araştırmacı: Türkiye'yi seviyorsun.

Hamid: Çok seviyorum. Önceden ben bilmiyordum ama şimdi biliyorum seviyorum.

Kendisiyle gerçekleştirilen görüşmede Hamid, oyunun en sevdiği özelliklerinden birinin Türkiye'yi gezmek ve Türkiye'deki kültürel unsurları öğrenmek olduğunu vurgulamıştır. İbrahim de yapılan görüşmede şunları aktarmıştır (İbrahim ile görüşme, 29.06.2021):

Araştırmacı: Bu derslerde başka en çok neyi seviyorsun?

İbrahim: Türkçeye yolculuk.

Araştırmacı: Oyunumuzu seviyorsun. Oyunda neleri seviyorsun?

İbrahim: ... Bir de geziyoruz onu seviyorum. Eskişehir'de, İstanbul'da. Camilerde, müzede, ormanda. Sonra şey çalışıyor.

Araştırmacı: Türkü.

İbrahim: Türkü. Çok güzel. Uçan balon var. Türk kahvesi var. Karagöz var Hacivat var. Şey var macun. Baklava. Hepsi çok güzel çok seviyorum. Tanıyorum. Diyorum Türkiye çok güzel.

İbrahim'le gerçekleştirilen görüşmede de İbrahim'in Türkiye'de yer alan şehirleri saydığı ve konuşmasında kültürel unsurlara yer verdiği görülmüştür. Araştırmada elde edilen bulgular, uygulama sürecinde öğrencilerin Türkiye'yi tanıdığı ve Türk kültürüne yönelik farkındalık kazandıklarını göstermiştir.

4.6.5. Öz güvende gelişim

Uygulama süreci boyunca katılımcı öğrencilerin öz güvenlerinde gelişim olduğu gözlemlenmiş, bu gözlem öğretmen ve öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerle de desteklenmiştir. Bu gelişimde öğrencilerin uygulama sürecinde öğrendikleriyle kendilerini daha iyi ifade edebilmeleri, akademik olarak gelişim göstermeleri, ilk defa

bilgisayarla karşılaşmaları ve bilgisayarda kendileri için hazırlanmış eğitsel bir dijital oyun oynamaları ve bu oyunda gelişim göstererek puan, hediye kazanmaları gibi unsurların etkili olduğu düşünülmektedir. Bu konuda Hamid ile gerçekleştirilen görüşmenin bir kısmı aşağıda aktarılmıştır (İmad ile Görüşme, 02.07.2021):

Araştırmacı: İmad, derslerimizde neler hissediyorsun?

İmad: Mutlu.

Araştırmacı: Neden mutlu hissediyorsun?

İmad: Bilgisayar var. Oyun var. Okumak var. Mutlu oluyorum.

Araştırmacı: Okuduğun için mutlu oluyor musun?

İmad: (kafa sallıyor). Ben dün okumuyorum babam bana kızıyor. Bugün okuyorum. Babam seviniyor. Siz diyorsunuz bana oku. Bakıyorum. Biliyorum korkmuyorum okuyorum. Korkmuyorum. Yapıyorum diyorum, okuyorum diyorum okuyorum. Yazıyorum korkmuyorum.

Araştırmacı: Neden korkmuyorsun İmad?

İmad: Çünkü ben okuyorum yazıyorum. Oyun oynuyorum. Oyunda okuyorum doğru okuyorum o zaman puan kazanıyorum. O zaman istiyorum daha çok okuyorum. Yazıyorum, puan kazanıyorum istiyorum daha çok yazıyorum.

Kendisiyle gerçekleştirilen görüşmede İmad, uygulama sürecinden sonra korkmadan okuyup yazabildiğini, başka bir deyişle okuma ve yazma konusunda kendisine güvendiğini belirtmiş ve bu güveni eğitsel dijital oyunda gerçekleştirdiği okuma ve yazma etkinliklerine bağlamıştır. Görüşmelerin gerçekleştirildiği diğer öğrencilerin de en önemli vurgularından biri öğrencilerin okuma ve yazma konusunda başarısız olmaktan korkmamaları, başka bir deyişle kendilerine güvendikleri olmuştur. Bu konuda öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerde de bu bulguya yönelik veriler elde edilmiştir. Güven öğretmenle gerçekleştirilen görüşmenin bir kısmı aşağıda sunulmuştur (Güven Öğretmen ile Görüşme, 29.06.2021):

Araştırmacı: Peki hocam bu uygulama sürecinin Mustafa'nın Türkçe becerileri dışındaki diğer konulara herhangi bir yansıması oldu mu? Olduysa örneklerle açıklar mısınız?

Güven Öğretmen: Şöyle görüyorum ben. Öz güveni arttı Mustafa'nın.

Araştırmacı: Biraz daha açıklayabilir misiniz hocam? Hangi konuda öz güveni arttı?

Güven Öğretmen: Yani mesela önceden hadi oku diyeceğim diye ödü kopuyordu. Şimdi parmak kaldırdığı bile oluyor okumak için.

Araştırmacı: Okuma becerisi konusunda öz güveni arttı.

Güven Öğretmen: Evet, iletişimde de daha öz güvenli. Yani kendini ifade etme konusunda istekli. Ya da sınıf içindeki hareketlerine bile bir güven gelmiş fark ediyorum ben. Sınıfa girişi, çıkışı, yürüyüşü. Her şeyinde bir güven gelmiş çocuğun.

Güven öğretmen uygulama sürecinde öğrencisinin hem okuma hem de kendini ifade etme konusunda daha öz güvenli olduğunu belirtmiş, öğrencisinin davranışlarında da öz güveninin arttığını fark ettiğini belirtmiştir. Derya öğretmen de gerçekleştirilen görüşmede öğrencilerinde öz güven konusunda gördüğü değişimi aşağıdaki şekilde aktarmıştır (Derya Öğretmen ile Görüşme, 29.06.2021):

Araştırmacı: Hocam öğrencilerde başka ne gibi değişiklikler gözlemlediniz?

Derya Öğretmen: Yani hem Hamid hem de İbrahim için bir cesaretlenmişler diyebilirim.

Araştırmacı: Hangi konuda hocam?

Derya Öğretmen: Her konuda. Benimle iletişim kurmak, arkadaşlarıyla iletişim kurmak, okumak, yazmak. Yani Hamid'in tuvalete gitmek için izin isteme şekli bile değişti (gülüyor). Daha bir güveniyorlar sanki kendilerine. Yani onlara değer verildiği, diğer öğrencilerden bir farkları olmadığını fark etmişler gibi geldi bana ne bileyim.

Araştırmacı: İletişim ve okuma yazma becerilerinde öz güvenlerinin arttığını düşünüyorsunuz yani hocam.

Derya Öğretmen: Evet evet. Hala sınıf düzeylerinde yazılar yazamasalar da yazma konusunda kendilerini daha iyi hissettikleri sınıftaki tutum ve davranışlarından çok belli.

Derya Öğretmen de öğrencilerinin iletişim kurmanın yanında okuma ve yazma becerilerinde de kendilerine daha güvenli olduklarını fark ettiğini belirtmiştir. Araştırmacı, öğrencilerin öz güvenlerinin gelişmesi konusunda günlüğünde şunları belirtmiştir (Araştırmacı Günlüğü, 22.06.2021):

Uygulamanın başına göre kendilerini daha iyi ifade ettiklerini düşünüyorum. Seslerini daha iyi kullanıyorlar, önceden onlar konuşurken sürekli sesini yükselt, seni duyamıyorum gibi uyarılarda bulunmak zorunda kalıyorum. Artık tüm öğrencilerin sesini tüm sınıf duyuyoruz. Kendilerini daha iyi ifade ettikçe de konuşmak istiyorlar. Bu durum çoğu zaman benim öğretim sürecimi baltalasa da beni mutlu ediyor. Öz güvenleri geliyor... Bugünkü yazıda bana "Öğretmenim Nevşehir'de de yazları hava sıcak mı?" diye sordular. Ben onlara kendi ülkeleriyle ilgili soru soruyorum ya sürekli, onlar da bana kendi memleketimle ilgili sorular soruyorlar ☺ Bunları görmek beni manevi olarak öyle mutlu ediyor ki... Sınıflarında hiçbir etkinliğe katılmayan, en arka sıralarda oturan, motivasyonu düşük bu öğrencileri şimdi böyle özgüvenli görmek... Yaptığım her şeyin kıymetini arttırıyor gözümde. Bütün etkinliklere katılmaya istekliler ve parmaklar hep havada. Oysaki uygulamanın başında ben zorluyordum derse katılmaları için. Bu da benim için sevindirici bir durum, öz güven kazandılar birçok konuda. Oyunu oynadıkça, puanlar ve hediyeler kazanıp şehirleri gezdikçe öz güvenleri artıyor. Oyunda bir çizelge vardı, çizelgede oyuncunun hangi otobüse binmesi gerektiği yazıyordu. Yani oyuncu çizelgeye bakmalı ve binmesi gereken otobüse karar vermeliydi. Fatimah "Ben bunu görüyorum hep dışarda ama anlamıyordum anlıyorum şimdi bu otobüs." dedi. Yani normalde günlük hayatta gördüğü; ancak anlamlandıramadığı şeylerden birini oyun içinde anlamlandırmış ve öğrenmiş oldu. Bu da öz güveninin artmasını sağlıyor tabii.

Araştırmacı, öğrencilerin uygulamanın başına göre daha öz güvenli olduklarını ve bu durumu eğitsel dijital oyun destekli öğretim etkinliklerine bağladıklarını belirtmiştir. Görüldüğü üzere hem araştırmacının gözlemleri hem de öğrenci ve öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler öğrencilerin öz güvenlerinin geliştiği bulgusunu desteklemektedir.

4.6.6.Derse katılımı artışı

Uygulama süreci ilerledikçe araştırmacı, öğrencilerin ders sürecinde gerçekleştirilen etkinliklere daha fazla katılım gösterdiklerini gözlemlemiştir. Okuma, yazma ve eğitsel oyun süreçlerinde öğrencilerin ilk zamanlara göre çok daha istekli olduklarını gözlemleyen araştırmacı bu gözlemlerini öğrencilerle gerçekleştirdiği görüşmeler sırasında doğrulamıştır. Bununla birlikte, öğrencilerin sınıf öğretmenleri de öğrencilerin hem Türkçe derslerinde hem de diğer derslerde katılımlarının artış gösterdiğini vurgulamışlardır. Araştırmacının bu duruma yönelik günlüğüne yazdıkları aşağıda verilmiştir (Araştırmacı Günlüğü, 15.06.2021):

Uygulama sürecinin başından beri öğrencilerin hem sesli okumaları hızlandı hem de yapılan okuma sonrası sorulan sorulara cevap verme ve yapılan etkinliklere katılma düzeyleri arttı. Yani uygulamanın ilk zamanlarına göre derse katılımları da çok gelişti gerçekten. Bütün etkinliklere katılmaya istekliler ve parmaklar hep havada. Oysaki uygulamanın başında ben zorluyordum derse katılmaları için. Bu da benim için sevindirici bir durum, öz güven kazandılar birçok konuda. İlk başlarda sesli okuma etkinliklerine katılmak istemiyor, grup etkinliklerinde pasif kalıyor, yazı çalışmalarını yapmıyorlardı. Şimdi bütün bu etkinliklere benim herhangi bir yönlendirmem olmadan katılıyorlar.

Araştırmacı, öğrencilerin uygulamanın ilk dönemlerine göre sesli okuma, yazma ve grup etkinliklerine katılmaya daha istekli olduklarını gözlemlemiştir. Öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerde de öğrenciler okuma ve yazmaya karşı daha istekli olduklarını belirtmişlerdir. Bu konuda Muhammed ile gerçekleştirilen görüşmenin bir kısmı aşağıda sunulmuştur (Muhammed ile Görüşme, 01.07.2021):

Araştırmacı: Ne hissediyorsun peki bu derslerde?

Muhammed: Mutlu. Heyecanlı.

Araştırmacı: Seni ne heyecanlandırıyor?

Muhammed: Oyun. Türkçeye Yolculuk. Orada okuyorum yazıyorum heyecanlanıyorum. Çok istiyorum oynamak okumak yazmak. Yapıyorum, mutlu oluyorum.

Araştırmacı: Başka ne heyecanlandırıyor seni?

Muhammed: Hani okuyorum ya bağıyorum böyle.

Araştırmacı: Sesli bir şekilde okuyorsun.

Muhammed: O zaman mutlu oluyorum.

Araştırmacı: İlk derslerde okumak istemiyordun. Şimdi istiyor musun?

Muhammed: Evet şimdi istiyorum, parmak kaldırıyorum. Okuyorum, yazıyorum. Parmak kaldırıyorum, siz evet diyorsunuz okuyorum. Murat öğretmene de parmak kaldırıyorum. O da evet diyor, okuyorum. Yazıyorum.

Muhammed artık okuma, yazma etkinliklerine katılmak istediğini belirtmiş, derse katılımının hem uygulama sürecinde arttığını hem de kendi sınıfında da artık derslere katıldığını belirtmiştir. Bu konuda öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerde de öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin hem Türkçe dersine hem de diğer derslere daha fazla katılmaya başladıklarını belirttikleri görülmüştür. Bu konuda Güven öğretmenle gerçekleştirilen görüşmede Güven öğretmen aşağıdakileri aktarmıştır (Güven Öğretmen ile Görüşme, 29.06.2021):

Güven Öğretmen: ... İyi yani olumlu yönde yani derslere karşı size karşı ilgisi iyi de yani bunu gözlemlemedim yani gözlemlediğim yani sizin derse karşı katılma isteği yani ondan sonra aktif derste de aktif yani bana burada anlattı. İlgisi iyi ama o kadar az gözlemleyebildim ki.

Araştırmacı: Hangi derslerde aktif hocam?

Güven Öğretmen: Yani girdiği derslerde aktif. Zaten bütün dersler belli bir dereceye kadar okuma yazma gibi işlemler gerektirdiği için. Okuma yapılacaksa mesela parmak kaldırıyor. Okumak istiyor. Normalde mümkün değil parmağını yukarda göremezsin. Ama şimdi oluyor.

Güven öğretmen, öğrencisinin özellikle okuma etkinliklerine katılımda isteğinin arttığını ve derslere daha fazla katılmak istediğini belirtmiştir. Ahmet öğretmen de kendisiyle gerçekleştirilen görüşmede düşüncelerini aşağıdaki şekilde dile getirmiştir (Ahmet Öğretmen ile Görüşme, 29.06.2021):

Araştırmacı: Hocam siz bu süreçte Reza'nın Türkçe okuma anlama ya da yazma becerilerinde herhangi bir değişiklik gözlemlediniz mi?

Ahmet Öğretmen: Yani derse katılımında artış gözlemledim. Derse daha fazla katılım oldu. Hatta okula da daha fazla kendini ait hissetti. Normalde hani yabancı uyruklu olduklarında biraz daha çekingen oluyorlar. Sınıftan diğer arkadaşlarından geri kaldığı için de utanıyor. Okuma yazma becerilerinde de ilerleme oldukça derslere katılımı da arttı.

Araştırmacı: Hangi derslere katılımı arttı hocam?

Ahmet Öğretmen: Tabii daha çok Türkçe derslerine. Türkçe derslerine katılımı ve okunan metnin sorularının cevaplanmasında daha iyi anlayarak cevapladığında kendisi de hem kendi öz güveni arttı derslere katılımı konusunda. Diğer türlü anlamadığı zaman söz almak istemiyordu ama şu an mesela okuduğunu daha iyi anladığında benim söylediğimi daha iyi anladığında daha fazla söz almak istiyor. Derse daha fazla katılmak istiyor... Derse katılımını

artırdı gerçekten. Diğer derslerde de söz almak istiyor, konuşmak ya da okumak istiyor. Öz güveni arttığı için hem Türkçe dersine hem de diğer derslere daha fazla katılıyor yani.

Ahmet öğretmen de öğrencisi Reza'nın hem Türkçe derslerinde hem de diğer derslerde uygulama sürecinden öncesine göre katılımının arttığını belirtmiş, öğrencisinin okul aidiyetinin ve özgüveninin artmasının bu konuda etkili olduğunu düşündüğünü belirtmiştir. Görüldüğü üzere hem araştırmacı gözlemleri hem de öğrenci ve öğretmenlerle gerçekleştirilen gözlemler uygulamaya katılan öğrencilerin hem Türkçe derslerine hem de diğer derslere katılımlarının arttığını göstermektedir.

4.6.7. Dil becerilerinde bütünsel gelişim

Araştırmanın uygulama sürecinde eğitsel dijital oyun destekli öğretim etkinlikleri ile öğrencilerin okuma-anlama ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik dersler yürütülmüştür. Bu dersler yürütülürken Türkçe dersinin doğası gereği dinleme ve konuşma etkinliklerine de yer verilmiş, başka bir deyişle derslerde tüm dil becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler yürütülmüştür. 'Türkçeye Yolculuk' adlı dijital oyun da tüm dil becerilerine hitap edecek şekilde hazırlanmıştır. Bu kapsamda hem araştırmacı gözlemleri hem de öğretmen ve öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmeler öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinde gelişim olduğuna yönelik veriler sunmuştur. Bu konuda Derya öğretmen şunları aktarmıştır (Derya Öğretmen ile Görüşme, 29.06.2021):

Derya Öğretmen: ... Sadece okuma yazmada da değil yani. Artık konuşmaları da değişti. Hem daha öz güvenliler hem de kendilerini daha iyi ifade ediyorlar. Beni de daha iyi anlıyorlar. O bakımdan da olumlu yani.

Araştırmacı: Yani okuma yazma becerilerinin yanında dinleme ve konuşma becerileri de gelişti diyebilir miyiz hocam?

Derya Öğretmen: Kesinlikle. Hem Hamid hem de İbrahim. Özellikle Hamid konuşma becerisinde çok gerideydi. Yani tabii ki okuma yazmaya göre iyiydi ama telaffuzunda, kendini ifade etmesinde çok sorunları vardı. O konuda kendini çok geliştirdi. İbrahim de kendini daha iyi ifade ediyor. Bazı konularda anlaşıyorlardı. Ne dediğimi anlayamıyorlardı. Artık beni de daha iyi anlıyorlar.

Derya öğretmen uygulama sürecinde öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerinde gelişmeler gördüğünü ifade etmiştir. Bu konuda Murat öğretmen ise şunları aktarmıştır (Murat Öğretmen ile Görüşme, 29.06.2021):

Araştırmacı: Hocam öğrencilerinizde uygulama sürecinde başka herhangi bir alanda gelişim gördünüz mü?

Murat Öğretmen: ... Mesela Muhammed'in konuşma becerisi de daha sıkıntılıydı konuşma becerisinde de ben gelişme gördüm Muhammed'in. Daha iyi konuşuyor, kendini daha iyi ifade ediyor. Hasan da mesela okuma becerisi gelişti ama mesela artık böyle resimleri grafikleri filan da daha iyi anlıyor gibi gördüm. Ya da mesela bir şey okuyup sonra onunla ilgili çizim filan yapabiliyor. Bu da büyük gelişme diye düşünüyorum yani o metni anladığını gösteriyor.

Murat öğretmen Muhammed'in konuşma becerisinin geliştiğine vurgu yaparken Hasan'ın ise görsel okuma ve yazma becerilerinin geliştiğini belirtmiştir. Bu konuda öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerde de öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin yanında diğer dil becerilerinin de geliştiğine dair bulgular elde edilmiştir. Örneğin İbrahim bu konudaki görüşlerini aşağıdaki şekilde dile getirmiştir (İbrahim ile Görüşme, 29.06.2021):

Araştırmacı: Birlikte dersler yapıyoruz İbrahim. Bu derslerden sonra neler değişiyor sende?

İbrahim: ... Ben anlıyorum artık öğretmenim ne diyor. Arkadaşım ne diyor. Oyunda dinliyorum. Derste dinliyorum.

Araştırmacı: Yani sana ne diyorlar sen anlıyorsun.

İbrahim: Hı hı. Hem cevap da veriyorum.

Araştırmacı: Daha iyi konuşuyorsun yani.

İbrahim: Evet daha iyi konuşuyorum. Oyunda görüyorum mesela şey nasıl konuşmak lazım.

İbrahim uygulama süreciyle birlikte dinleme ve konuşma becerilerinde gelişmeler olduğunu düşündüğünü belirtmiş ve bu durumu uygulama sürecindeki derslere ve eğitsel dijital oyuna bağlamıştır. Bu konuda araştırmacının günlüğüne yansıttıkları ise şu şekildedir (Araştırmacı Günlüğü, 22.06.2021):

... Kendilerini daha iyi ifade ettikçe de konuşmak istiyorlar. Bu durum çoğu zaman benim öğretim sürecimi baltalasa da beni mutlu ediyor. Hem öz güvenleri gelişiyor hem de konuşma becerileri. Bununla birlikte, dinleme becerilerinde de gelişim olduğunu düşünüyorum. Sonuçta dil dersleri bir bütün ve ben de bu yapıyı koruyarak derslerimi yapıyorum. Bu yapıyı korumam sadece okuma ve yazma değil diğer becerilere de yer vermemi gerektiriyor. Bu durum da öğrencilerin dil becerilerinin bütüncül bir şekilde gelişmesine yardımcı oluyor.

Araştırmacı da uygulama süreci boyunca öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin yanı sıra dinleme ve konuşma becerilerinin de geliştiğini ifade etmiştir. Tüm bu bulgular katılımcı öğrencilerin dil becerilerinin bütünsel olarak geliştiğini göstermektedir.

4.6.8. Türkçeye yönelik eğilimde gelişim

Uygulama sürecinde öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerde öğretmenler öğrencilerin Türkçeye yönelik eğilimlerinde de gelişim olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerde de bazı öğrenciler Türkçeyi daha çok sevdiklerini dile getirmişlerdir. Araştırmacı da öğrencilerin uygulamanın başında kendi ana dilleriyle konuşmalarına rağmen uygulama ilerledikçe Türkçe konuşmaya eğilimlerinin artmasını ve Türkçe okuma ve yazmaya yönelik istekli olmalarını Türkçeye yönelik eğilimlerinin arttığı şeklinde yorumlamış ve bu konuda günlüğüne aşağıdakileri yansıtmıştır (Araştırmacı Günlüğü, 23.06.2021):

Uygulama sürecinin başında öğrencilerle ilgili yaşadığım en büyük sorunlardan biri Türkçe iletişim kurmayı tercih etmemeleriydi. Ama artık kendi dillerini hiç kullanmıyorlar. Arada dalgınlıkla yapan olursa da diğerleri tarafından uyarılıyor. Artık öğrenciler bizim dersimiz dışında karşılaştıkları metinlerdeki kelimeleri gelip bana soruyor. Onlara yazma etkinlikleri için sunduğum örneklerden bile bana sorular soruyorlar. Türkçe okumaya, yazmaya, konuşmaya yönelik eğilimleri de çok arttı. Önceden en isteksiz olan öğrenciler bile şimdi hiçbir ısrar olmadan okumak, yazmak, konuşmak istiyorlar. Tüm bunlar bana öğrencilerin dilimize karşı eğilimlerinin arttığını düşündürüyor.

Araştırmacının bu görüşleri öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerle de desteklenmiştir. Hüda ile gerçekleştirilen görüşmede öğrenci şunları aktarmıştır (Hüda ile Görüşme, 30.06.2021):

Araştırmacı: Derslerimizde en çok neyi seviyorsun?

Hüda: ... Bir de Türkçeyi çok seviyorum. Türkçe yani okuyorum, yazıyorum, konuşuyorum. Çok seviyorum.

Araştırmacı: Bizim derslerimizden önce seviyor muydun Türkçeyi?

Hüda: Biraz. Ben istiyordum Suriyece konuşmak. Şimdi Türkçe istiyorum.

Araştırmacı: Yani artık Türkçeyi daha çok seviyorsun.

Hüda: Evet. Çok seviyorum. Oyunda Türkçe konuşuyor. Şehirlerde Türkçe var. Evde bilene Türkçe konuşuyorum. Kardeşlerime öğretiyorum.

Hüda, uygulama sürecinden sonra Türkçe okuma, yazma ve konuşmayı daha çok sevdiğine vurgu yapmış, evde de Türkçeyi kullanarak Türkçeye karşı eğiliminin geliştiğini dile getirmiş ve bu durumu eğitsel dijital oyunla bağdaştırmıştır. Bu konuda Murat öğretmen ise şunları aktarmıştır (Murat Öğretmen ile Görüşme, 29.06.2021):

Araştırmacı: Hocam öğrencilerinizde uygulama sürecinde başka herhangi bir alanda gelişim gördünüz mü?

Murat Öğretmen: ... Ha bir de şunu söyleyim. Bu da benim için çok önemli bir gelişmeydi.

Muhammed de Hasan da biliyorsunuz ikisi de Iraklı. Kendi dillerinde konuşuyorlar sürekli

ve bu durum beni çok rahatsız ediyordu tabi ama tabii ki yani benim de belki burada eksikliklerin vardır. Onların düzeylerine inemiyorum diğer çocuklara anlatıyorum onlar ne dediğini anlamıyorlar. Birbirlerine anlatmak istiyorlar gibi ama bu özellikleri çok azaldı yani hatta hiç neredeyse son derslerde kendi aralarında kendi dillerinde konuştuklarını görmedim artık kendi dillerinde değil Türkçe iletişim kuruyorlar. Bu da çok iyi bir gelişme gerçekten. Hatta Hasan'ın annesi geldi geçen gün. Hasan'ın artık evde daha çok Türkçe konuştuğunu ve onların da artık Türkçe öğrenmeye başladığını bana söylediler. Bu da çok güzel bir şey. Bu çocuklar Türkçeyi benimsememişlerdi ve bence sevmiyorlardı. Ama şimdi dili benimsediler ve seviyorlar da. Sevmeseler ve istemeseler okul dışında konuşmazlar zaten. Yani Türkçeye olan sevgileri, istekleri çok gelişti, arttı.

Murat öğretmen, öğrencilerinin uygulama süreciyle birlikte kendi ana dillerinde konuşmalarının azaldığını ve hatta okul dışında da Türkçe konuşmaya başladıklarını belirtmiş ve bu durumu Türkçeye yönelik sevgi ve isteklerinin artmasıyla açıklamıştır. Hülya öğretmen de öğrencisi İmad'ın özellikle okuma ve yazmaya yönelik tutumunun arttığını ve Türkçe iletişim kurmaya daha istekli olduğunu belirtmiştir. Bu konuda Hülya öğretmenin aktardıkları şu şekildedir (Hülya Öğretmen ile Görüşme, 30.06.2021):

Araştırmacı: Hocam İmad'da başka ne gibi değişiklikler gözlemliyorsunuz?

Hülya Öğretmen: ... İmad'ın da tabii ki istekli olması bunda önemli bir etken normalde 11'de erkenden gelmesi hiçbir çocuk zorlasanız bile gelmez. İmad'da biraz daha istek var yani okumaya karşı isteği yazmaya karşı isteği artmış. Mesela İmad normalde yazı yazmaktan nefret eder ama gördüğüm kadarıyla yazmaya karşı tutumu okumaya karşı tutumu artmış. Mesela ben ona normalde hadi şunu yaz dediğimde işte tahtadakini yaz dediğimde yazmazdı. İstemezdi. Suratını ekşitirdi. Ben de çok zorlamazdım zaten. Ama artık beni hiç ikiletmiyor ya dediğimi yazıyor tahtadakileri yazıyor böyle bu şekilde gayet güzel gelişmeler var... Bununla birlikte sorunlardan bir tanesi yazmaya olan isteğinin olmamasıydı. Yani yazmayı hiç sevmiyor hiç istemiyordu. Bu konuda çok büyük bir gelişme var. Yazmaya yönelik tutumunun arttığını ben söyleyebilirim. Dilimize karşı daha yüksek artık tutumu. Türkçe iletişim kurmaya da daha açık.

Görüldüğü üzere Hülya öğretmen İmad'ın okuma ve yazmaya yönelik istekliliğinin artmasını ve Türkçe iletişim kurmaya daha açık olmasını Türkçeye yönelik tutumunun arttığı şeklinde yorumlamaktadır. Araştırmacının kendi gözlemleri ile öğretmenler ve öğrencilerle gerçekleştirdiği gözlemler katılımcı öğrencilerin Türkçeye yönelik eğilimlerinin geliştiği şeklinde yorumlanabilir.

4.6.9.Okula devamda artış

Araştırma sürecinde özellikle öğretmenler tarafından belirtilen görüşlerden biri de öğrencilerin okula devamlarında artış olduğudur. Katılımcı öğrenciler uygulama sürecindeki derslerde neredeyse hiç devamsızlık yapmamışlar, devamsızlık yapan öğrenciler ise en fazla bir hafta devamsızlık yapmışlardır. Ancak bunun dışında araştırmacı öğrencilerin okuldaki diğer derslere katılımlarıyla ilgili herhangi bir gözlemde bulunmamıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde de bu konuyla ilgili herhangi bir veriye ulaşılmamıştır. Ancak öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerde neredeyse tüm öğretmenler uygulama süreciyle birlikte öğrencilerin okula olan aidiyetlerinin ve devamlarının arttığını belirtmişlerdir. Bu konuda Uygur öğretmen ile gerçekleştirilen görüşmede öğretmen şunları aktarmıştır (Uygur Öğretmen ile Görüşme, 29.06.2021):

Araştırmacı: İnas'ta diğer alanlarda gördüğünüz değişimlere ilişkin başka ekleyeceğiniz bir şey var mı hocam?

Uygur Öğretmen: ... Okula devamlılığı da arttı aslında. Yani önceden çok devamsızlık yapıyordu. Bizim derslerden çok geri kalıyordu. Mesela sizin dersler ilk başladığında sizin derslere geliyordu benimkilere gelmiyordu. Sonra benimkilere de devam etmeye başladı.

Araştırmacı: Yani uygulama süreciyle birlikte İnas okula devam konusunda gelişim mi gösterdi hocam?

Uygur Öğretmen: Evet evet. Yani sonrasında sizin dersiniz olduğu için gelip oradan sizin dersinize geçmek için mi geliyordu yoksa okul tutumu mu gelişti bilemiyorum tabii ama gözle görülür bir değişim oldu devam konusunda.

Uygur öğretmen öğrencisinin okula devamı konusunda gözle görülür bir artış olduğunu vurgulamıştır. Aynı şekilde Derya Öğretmen de iki öğrencisinin de okula devam oranlarının uygulama sürecinden sonra artış gösterdiğini belirtmiştir. Bu konuda kendisiyle gerçekleştirilen görüşmenin bir bölümü aşağıda verilmiştir (Derya Öğretmen ile Görüşme, 29.06.2021):

Derya Öğretmen: ... Hem İbrahim hem de Hamid artık derslere de geliyor.

Araştırmacı: Önceden gelmiyorlar mıydı hocam?

Derya Öğretmen: Bir gün geliyorlarsa iki gün gelmiyorlardı. Sizinle derse başladıklarından beri bizim derslere de devam ediyorlar. Okul aidiyetleri arttı. Kendilerini artık sınıfın, okulun bir parçası olarak görüyorlar bana sorarsanız.

Araştırmacı: Bu durum da öğrencilerin okula devamlılığını arttırıyor size göre öyle mi?

Derya Öğretmen: Yani ben öyle düşünüyorum. Çünkü sizin derslerinizi çok seviyorlar, orada öğrendiklerini bizim diğer derslerde de ister istemez kullanıyorlar. Yani eskiden olduğu gibi

sınıfın bir köşesine geçip oturmuyorlar. Aktifler. Sıkılmıyorlar ya da çekinmiyorlar. O yüzden de derslere devam ediyorlar.

Derya öğretmen de İbrahim ve Hamid isimli öğrencilerin uygulama süreciyle birlikte okula devamlarının arttığını düşündüğünü belirtmiştir. Güven öğretmen dışında tüm öğretmenler öğrencilerin okula devamlarının arttığını belirtmiş, Güven öğretmen ise Mustafa'nın kendi sınıfındaki derslerine pek fazla katılmadığını belirtmiştir. Sonuç olarak sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre Mustafa dışındaki diğer katılımcı öğrencilerin okula devamlarında uygulama sürecinin öncesine göre artış olduğu söylenebilir.

4.6.10. Sosyal becerilerde gelişim

Araştırmacı, uygulama süreci boyunca öğrencilerin kendi aralarındaki ilişkilerinin ve araştırmacıyla olan ilişkilerinin gelişim gösterdiğini gözlemlemiştir. Öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerde de öğrenciler hem kendi sınıflarındaki diğer arkadaşlarıyla hem de kendi sınıf öğretmenleriyle olan ilişkilerinin güçlendiğine dair görüşler bildirmişlerdir. Bu konuda araştırmacı günlüğüne aşağıdakileri yansıtmıştır (Araştırmacı Günlüğü, 05.04.2021):

Uygulamanın başından bu yana öğrencilerin birbirleriyle olan ilişkilerinin güçlendiğini görüyorum. Bu kendini akran öğretimi, iş birliği yapma vb. şekillerde gösteriyor. Ama en çok da sosyal becerilerinin geliştiğini gözlemliyorum. Birbirlerini dinliyorlar, birbirlerine yardım ediyorlar. Eğitsel dijital oyun sırasında kendi oyunlarını bırakıp diğer öğrencilere yardım bile edebiliyorlar. Birbirleriyle yaptıkları paylaşımlar arttı. Bununla birlikte artık benimle de daha fazla paylaşımda bulunuyorlar. Bana ailem, ülkem hakkında sorular soruyorlar, kendileriyle ilgili konularda benimle konuşmak istiyorlar. Yani hem benimle hem de kendi arkadaşlarıyla olan ilişkileri güçlendi diyebilirim. Sosyal beceriler arttı. Çatışma çözebiliyorlar, öfkelerini yönetebiliyorlar, teşekkür ediyor ve hatırlıyorlar. Acaba kendi sınıflarında durum nasıl? Türk arkadaşlarıyla ve kendi sınıf öğretmenleriyle de sosyal olarak iyi bir duruma geldiler mi? Öğretmenlerle ve öğrencilerle gerçekleştireceğim görüşmelerde bunlara da değinmeliyim.

Araştırmacı, uygulama sürecinde gerçekleştirilen derslerde öğrencilerin kendisiyle ve diğer arkadaşlarıyla olan ilişkilerinin güçlendiğini gözlemlemiş ve sosyal olarak gelişim gösterdiklerini dile getirmiştir. Bu durumun kendi sınıflarındaki diğer arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle olan ilişkilerinde de geçerli olup olmadığını öğrenmek için öğrenci ve öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerde bu konu üzerinde de durmuştur. Bu konuda Fatimah görüşlerini aşağıdaki şekilde dile getirmiştir (Fatimah ile Görüşme, 30.06.2021):

Araştırmacı: Bir sürü şey öğreniyorsun Fatimah. Bunları kendi sınıfında da kullanıyor musun?

Fatimah: Evet öğretmenim. Öğretmen bazen yazılarımı anlamıyor ama anlıyor. Yazım güzel. Mesela hayat bilgisinde şey okuyorum, hızlı okuyorum sonra öğretmenim soru soruyor. Ben bazen cevap veriyorum. Öğretmenim şaşıyor, aferin diyor. Sonra hayat bilgisinde meyveler ve sebzeler var. Patates havuç soğan turp çilek karpuz portakal limon. Öğretmen ben söylüyorum o şaşıyor. Hayat bilgisinde camiler peribacaları dağlar öğreniyoruz. Biz de burada peribacalarını Sultanahmet camii, Nemrut dağı, bunları öğreniyoruz. Ben hayat bilgisi dersinde bunları söylüyorum öğretmenim mutlu oluyor. Ben o derste şehirleri sayıyorum, yerleri sayıyorum mesela Çanakkale, Truva Atı, Nemrut, İstanbul, İzmir, Çanakkale, Kapadokya, Nevşehir, Konya o dönen şeyler Semazenler bütün sınıf beni dinliyor şaşıyor ben çok mutlu oluyorum öğretmen de çok mutlu oluyor. Öğretmenim beni seviyor. Onunla konuşuyorum. Yani mesela Ece gibi, ben de onunla konuşuyorum. O bana gülüyor, ben parmak kaldırıyorum bana evet diyor.

Fatimah uygulama sürecinde öğrendikleriyle birlikte öğretmeniyle arasındaki ilişkinin güçlendiğini ve artık diğer öğrenciler gibi onunla sohbet edebildiğini ifade etmiştir. Bu konuda İmad görüşlerini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir (İmad ile Görüşme, 02.07.2021):

İmad: ... Arkadaşlarım beni daha çok seviyor. Benim yanıma geliyorlar. Derste okuyorum, gülmüyorlar. Oyun oynuyoruz. Şeyde teneffüste bana gel diyorlar.

Araştırmacı: Artık yeni arkadaşların mı var?

İmad: Evet. Ben iyi okuyorum artık sıkılmıyorlar. Beni seviyorlar.

Araştırmacı: Peki öğretmenin?

İmad: Artık öğretmenim de beni seviyor. Ben yazı yazıyorum o bana böyle böyle yapıyor (başını okşuyor). O benimle konuşuyor bazen bana nasılsın diyor.

İmad da uygulama süreciyle birlikte arkadaşları ve öğretmeniyle olan ilişkisinin güçlendiğini düşündüğünü belirtmiş ve bu durumu okuma ve yazma becerisinin gelişmesine bağlamıştır. Öğretmenler de gerçekleştirilen görüşmelerde öğrencilerin sosyal becerilerinde iyileşme gördüklerini vurgulamışlardır. Bu konuda Ahmet öğretmen düşüncelerini aşağıdaki şekilde dile getirmiştir (Ahmet Öğretmen ile Görüşme, 29.06.2021):

Araştırmacı: Peki hocam peki uygulamamızın Türkçe becerileri dışındaki diğer konularda bir etkisini gözlemlediniz mi?

Ahmet Öğretmen: ... Sosyal ilişkileri de öyle. Geliştiğini gördüm diğer yani yabancı bir ülkeden geliyorsunuz yeni bir ülkede yeni bir sınıf yeni bir okul. Dilini bilmediğiniz insanlar zaten dinlemeyi ve konuşmayı biraz biliyordu. Dinlediğini kısmen anlayabiliyordu konuşabiliyordu o yüzden fena değildi ama daha da gelişmiş benle olan ilişkisi de gerçekten çok iyi oldu. Benimle olan ilişkisi güçlendi sürekli bana geliyor bir şey soruyor benle iletişim

kurmaya çalışıyor benle iletişimde kalmaya çalışıyor bu çok değişti. Daha sonra bana mesela nereli olduğumu sordu, çok şaşırdım. Ben Ankara deyince oyunda Ankara'ya gitmediklerini ama derste Ankara'ya gördüğünü galiba işte yağmurlu gibi bir şey söyledi neydi o bilmiyorum. Benimle olan paylaşımları çok arttı. Merhaba, hoşça kalın öğretmenim, teşekkür ederim... Bunları çok sık kullanıyor.

Ahmet öğretmen Reza'nın kendisiyle olan ilişkisinin uygulama sürecinden sonra geliştiğini ifade etmiş, Reza'nın sosyal becerilerinde gelişim olduğunu düşündüğünü ifade etmiştir. Burçin öğretmen ise öğrencilerinin sınıftaki diğer öğrencilerle olan ilişkilerine vurgu yaparak şunları söylemiştir (Burçin Öğretmen ile Görüşme, 02.07.2021):

Araştırmacı: Hüda ve Fatimah'ın sosyal becerilerinde bir değişim gözlemlediniz mi hocam?

Burçin Öğretmen: Sosyal beceri derken hocam?

Araştırmacı: Sizinle veya arkadaşlarıyla olan ilişkilerinde bir değişim oldu mu?

Burçin Öğretmen: Evet oldu. Normalde sınıfta da sadece ikisi konuşurdu, teneffüslere birlikte çıkarlardı. Şimdi sınıftan başka arkadaşlar edindiklerini görüyorum. Yeni arkadaşlıklar kuruyorlar. Mesela özellikle Hüda sinirli bir çocuktur. Ama şimdi arkadaşlıklarını devam ettirmek için bu özelliğini törpülediğini görüyorum. Mesela arkadaşlarından yardım isteyebiliyorlar, yardım aldıklarında teşekkür ediyorlar, arkadaşlarıyla iletişim kurarken onlar hakkında soru soruyorlar, kendilerine sorulan sorulara cevap veriyorlar. Paylaşmayı biliyorlar artık, evden getirdikleri herhangi bir şeyi sadece kendi aralarında değil diğer arkadaşlarıyla da paylaşıyorlar. Mesela Hüda oynadığımız oyunlarda çok sorun çıkarırdı. Artık kurallara uygun davranıyor, kabul ediyor kuralları.

Burçin öğretmen sınıfındaki öğrencilerin yardım isteme, teşekkür etme, soru sorma ve soruya uygun cevap verme, paylaşma, kurallara uygun davranma gibi sosyal becerilerinin geliştiğini vurgulamıştır. Görüldüğü üzere hem araştırmacı gözlemleri hem de öğrenci ve öğretmen görüşmelerinden elde edilen veriler uygulama süreci boyunca öğrencilerin sosyal becerilerinde gelişim olduğuna dair bulgular sunmaktadır.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara, bu sonuçların ilgili alanyazın ile ilişkilendirilmesiyle oluşturulan tartışma bölümüne, uygulamaya ve ileride yapılacak araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Araştırma sonuçları, araştırma kapsamında elde edilen bulgular ve araştırmanın alt amaçları göz önünde bulundurularak sunulmuştur. Bu kapsamda bu bölümde; öğrencilerin okuma-anlama ve yazma becerilerinin uygulama öncesi mevcut durumu, eğitsel dijital oyun destekli öğretim etkinliklerinin yürütülmesi, öğrencilerin uygulama sürecindeki okuma-anlama ve yazma becerilerinin gelişimi, eğitsel dijital oyun desteğiyle yürütülen öğretim etkinlikleri sürecinde karşılaşılan sorunlar, eğitsel dijital oyun desteğiyle yürütülen öğretim etkinlikleri sürecinde karşılaşılan sorunlara yönelik çözümler ve eğitsel dijital oyun desteğiyle yürütülen öğretim etkinliklerine yönelik katılımcı görüşleri alt temalarına ilişkin elde edilen sonuçlar sunulmuştur.

5.1.1. Öğrencilerin okuma-anlama ve yazma becerilerinin uygulama öncesi mevcut durumuna ilişkin sonuçlar

Araştırma kapsamında katılımcı öğrencilerin mevcut durumunun tespiti için öğrencilere okuma-anlama başarı testi ve yazma becerisi değerlendirme rubriği uygulanmış; ayrıca mevcut durumları kontrol listeleri, görüşme, gözlem ve araştırmacı günlüğü aracılığıyla da incelenmiştir. Okuma-anlama başarı testi ve yazma becerisi değerlendirme rubriği sonucunda öğrencilerin okuma-anlama testinden ve yazma sınavının ilk bölümünden düşük puanlar aldıkları, yazma sınavının ikinci ve üçüncü bölümlerinde tüm öğrencilerin yazma becerisi değerlendirme rubriğine göre başarısız ya da zayıf performans düzeylerinde yer aldıkları görülmüştür. Nicel bulguların yanında toplanan diğer nitel bulgular da bulunmaktadır. Kontrol listeleri, görüşme, gözlem ve araştırmacı günlüğünden elde edilen verilere göre katılımcı öğrencilerin okuma-anlama konusunda yavaş okuma ve okuduğunu anlayamama sorunlarının olduğu; sesli okuma sırasında harf/hece atlama, harf/hece ekleme, tekrarlama, duraklama, yanlış okuma, telaffuz hataları yaptıkları; yazma konusunda ise yazma becerisinin biçim, dil ve anlatım, içerik ve yazım ve noktalama boyutlarında sorun yaşadıkları, okuma ve yazmaya yönelik

düşük motivasyona sahip oldukları ve A1 düzeyinde yer alan okuma ve yazma kazanımlarına sahip olmadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

5.1.2. Eğitsel dijital oyun destekli öğretim etkinliklerinin yürütülmesine ilişkin sonuçlar

Araştırma kapsamında dersin uygulama videoları, öğrenci bilgisayarlarına ait ekran video kayıtları, öğrenci ürünleri ve araştırmacı günlüğü yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda eğitsel dijital oyun destekli öğretim etkinliklerinin nasıl yürütüldüğüne ilişkin sonuçlar elde edilmiştir. Gerçekleştirilen analizler sonucunda; eğitsel dijital oyun destekli öğretim etkinliklerinin “Haydi tanışalım; Sınıfım ve evim-En değerlilerim!; Nerede?; Canım ailem, biricik vücudum; Ne yapıyorsun?; Hava nasıl?” adları altında altı temada, 10 ders planıyla gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre 10 ders planı beş aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalar; hazırlık, anlama (dinleme, okuma, söz varlığını geliştirme), günlük hayatla ilişkilendirme, kendini ifade etme (konuşma, yazma, söz varlığını kullanma) ve ölçme ve değerlendirme aşamalarıdır. “Türkçeye Yolculuk” adlı eğitsel dijital oyun, bu etkinliklerin öğretim süreciyle bütünleştirilerek okuma ve yazma etkinliklerinin desteklenmesi amacıyla sınıf etkinlikleri sırasında kullanılmıştır. Araştırmada okuma etkinlikleri kapsamında sesli okuma, sessiz okuma, tekrarlı okuma, koro okuma ve eşli okuma türleri kullanılmıştır. Yazma etkinlikleri kapsamında kontrollü yazma ve serbest yazma, yazma modelleri kapsamında ise rehberle birlikte yazma ve paylaşımlı yazma modelleri kullanılmıştır. Okuma ve yazma çalışmaları; öncesi, sırası ve sonrası aşamalarında gerçekleştirilmiştir. Bunlarla birlikte, eğitsel dijital oyunda okuma-yazma çalışmaları yapılmıştır. Araştırma sonucunda bu öğretim etkinlikleriyle öğrencilerin okuma-anlama ve yazma becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.3. Öğrencilerin uygulama sürecindeki okuma-anlama ve yazma becerilerinin gelişimine ilişkin sonuçlar

Araştırma kapsamında öğrencilerin okuma-anlama ve yazma becerilerindeki gelişim düzeylerinin belirlenmesi amacıyla uygulama sürecinin başında ve sonunda öğrencilere okuma-anlama başarı testi uygulanmış, bununla birlikte üç aşamalı bir yazma sınavı yapılarak bu sınav yazma becerisi değerlendirme rubriği ile değerlendirilmiştir. Ayrıca öğrenciler her haftadan sonra o eylem planına yönelik çalışma kâğıtlarını

doldurmuştur. Araştırmacı her eylem planının uygulanmasından sonra öğrencileri dil becerilerini değerlendirme gözlem formu ile değerlendirmiştir. Uygulanan tüm formlar puanlanarak katılımcı öğrencilerin okuma-anlama ve yazma becerilerinin gelişim düzeylerine ilişkin sonuçlar elde edilmiştir. Ayrıca araştırmacı günlüğü ile öğretmen ve öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerden de öğrencilerin okuma-anlama ve yazma becerilerinin gelişimine dair sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmanın başında ve sonunda uygulanan okuma-anlama testi sonuçları öğrencilerin tümünün okuma-anlama becerisinin istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde arttığını ve gerçekleştirilen uygulamanın okuma-anlama başarısı üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Araştırmanın başında ve sonunda uygulanan yazma sınavı sonuçları da öğrencilerin tümünün yazma becerisinin istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde arttığını ve gerçekleştirilen uygulamanın yazma başarısı üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Uygulamanın başında yazma sınavının ikinci ve üçüncü aşamalarında tüm öğrencilerin yazma becerileri zayıf ve başarısız performans düzeyindeyken araştırma sonunda İmad dışındaki tüm öğrencilerin yazma becerilerinin iyi veya çok iyi performans düzeyine yükseldiği görülmüştür. İmad ise yazma sınavının birinci aşamasında başarısız performans düzeyinden iyi performans düzeyine, ikinci aşamasında ise yine başarısız performans düzeyinden geliştirilebilir performans düzeyine yükselmiştir.

Araştırma kapsamında öğrenciler tarafından doldurulan çalışma kâğıtları ve araştırmacı tarafından doldurulan dil becerilerini değerlendirme gözlem formlarından elde edilen sonuçlar da tüm öğrencilerin okuma-anlama ve yazma becerilerinin geliştiğini göstermektedir. Araştırmacı günlüğü ile öğretmen ve öğrenci görüşmeleri de tüm katılımcı öğrencilerin okuma-anlama ve yazma becerilerinin gelişim gösterdiğine yönelik sonuçlar sunmuştur. Bu kapsamda öğrencilerin hızlı okuma, doğru okuma, okuduğunu anlama becerilerinin geliştiği; yazma becerilerinin de biçim, dil ve anlatım, içerik ve yazım ve noktalama boyutlarında gelişim gösterdiği; ayrıca öğrencilerin eylem planlarıyla hedeflenen A1 düzeyi okuma ve yazma kazanımlarına ulaştıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre birinci eylem planından sonra öğrenciler eylem planıyla hedeflenen okuma ve yazma kazanımlarına ulaşmışlar, öğrencilerin okumaya ve yazmaya yönelik motivasyonları artmıştır. Öğrencilerin birinci eylem planında yer alan konulara ilişkin okuduğunu anlama becerileri gelişmiş, kazanımlar bağlamında yazmada içerik

sorunları da çözülmüş; ancak diğer sorunları devam etmiştir. Ayrıca öğrencilerin Türk alfabesiyle ilgili de sıkıntı yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. İkinci eylem planından sonra öğrencilerin Türk alfabesine yönelik yaşadıkları sorunları çözülmüş, aynı zamanda öğrenciler ikinci eylem planında hedeflenen okuma ve yazma kazanımlarına da ulaşmışlardır. Öğrencilerin ikinci eylem planında yer alan konulara ilişkin okuduğunu anlama becerileri gelişmiş; ancak okumayla ilgili diğer sorunları devam etmiştir. Bu eylem planıyla birlikte öğrenciler noktalama işaretlerinden noktayı kullanmaya başlamış; ancak biçim ile dil ve anlatım sorunları devam etmiştir. Üçüncü eylem planının uygulanmasıyla birlikte öğrencilerin sesli okuma hatası yapma sorunları azalmaya başlamıştır. Öğrencilerin üçüncü eylem planında yer alan konulara ilişkin okuduğunu anlama becerileri gelişmiştir. Üçüncü eylem planıyla birlikte aynı zamanda öğrenciler yazılarında anlamlı ve kurallı cümleler kurmaya, dil ve anlatım bakımından bütünlük sağlamaya, noktalama işaretlerinden soru işaretini kullanmaya başlamışlardır. Üçüncü eylem planıyla öğrenciler bu eylem planında belirlenen okuma ve yazma kazanımlarını da edinmişler; ancak öğrencilerin yazmaya yönelik motivasyonlarında bir düşüş gözlenmiştir. Dördüncü eylem planının sonunda öğrenciler bu eylem planında hedeflenen okuma ve yazma kazanımlarına ulaşmışlar, öğrencilerin sesli okuma hatası yapma sorunları çözülmüş, bu eylem planında yer alan konulara ilişkin okuduğunu anlama becerileri gelişmiş ve yazmaya yönelik motivasyonları yeniden artmıştır. Beşinci eylem planıyla birlikte öğrencilerin yavaş okuma sorunları çözülmüş, beşinci eylem planında yer alan konulara ilişkin okuduğunu anlama becerileri gelişmiş, yazılarındaki biçimsel hatalar azalmış ve öğrenciler yazılarında noktalama işaretlerinden virgülü kullanmaya başlamışlardır. Öğrenciler bilgisayarda yazdıkları yazılarında da içerik, dil ve anlatım, yazım ve noktalama unsurlarına özen göstermeye başlamışlardır. Beşinci eylem planıyla hedeflenen okuma ve yazma kazanımlarına da ulaşan öğrencilerin yazılarındaki biçim, içerik, dil ve anlatım ile yazım ve noktalama sorunları çözülmüştür. Öğrenciler altıncı eylem planıyla hedeflenen okuma ve yazma kazanımlarına da ulaşmışlardır ve öğrencilerin bu eylem planında yer alan konulara ilişkin okuduğunu anlama becerileri gelişmiştir. Bununla birlikte; İmad ve Muhammed isimli öğrenciler ikinci eylem planı sonunda istenen okuma ve yazma kazanımlarına ulaşamamışlar ve bu öğrencilerle ek dersler gerçekleştirilmiştir. Beşinci eylem planının sonunda bu öğrenciler de okuma-anlama becerisi bakımından istenen seviyeye ulaşmışlardır. İmad adlı öğrenci bu eylem planının sonunda yazma becerisi bakımından da istenen seviyeye ulaşmış; ancak

Muhammed adlı öğrencinin biçimsel sorunları devam etmiştir. Altıncı eylem planıyla birlikte Muhammed'in yazmada biçim sorunu da çözülmüştür.

Genel olarak hem nicel hem de nitel verilerin analizleri sonucunda tüm katılımcı öğrencilerin okuma-anlama ve yazma becerilerinde gelişim olduğu görülmüştür. Bu durum, eğitsel dijital oyun destekli öğretim etkinliklerinin öğrencilerin okuma-anlama ve yazma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşıldığını göstermiştir.

5.1.4. Eğitsel dijital oyun desteğiyle yürütülen öğretim etkinlikleri sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin sonuçlar

Araştırma kapsamında eğitsel dijital oyun desteğiyle yürütülen öğretim etkinlikleri sürecinde karşılaşılan sorunların belirlenmesi amacıyla dersin uygulama videoları, araştırmacı günlüğü ve görüşme yoluyla toplanan veriler analiz edilmiş ve bu süreçte dört temel sorunla karşılaşıldığı belirlenmiştir. Eğitsel dijital oyun desteğiyle yürütülen öğretim etkinlikleri sürecinde öğrencilerden, teknik konulardan, eğitsel dijital oyun destekli öğretim etkinliklerinden ve sınıf yönetiminden kaynaklı sorunlar ortaya çıkmıştır. Bu sorunların ortaya çıkmasıyla birlikte araştırma sürecinde yeni eylem planları hazırlanmıştır. Karşılaşılan bu sorunlar hazırlanan eylem planlarıyla çözülmüştür.

Araştırma sürecinde öğrencilerden kaynaklı karşılaşılan sorunlar şunlardır:

- Öğrencilerin aralarında kendi dilleriyle konuşmaları,
- Öğrencilerin Türk alfabesi konusunda sorunlar yaşamaları,
- İki öğrencinin sınıf arkadaşlarından geri kalması,
- Öğrencilerin eve ödev olarak gönderilen çalışma kâğıtlarını geri getirmemeleri,
- Öğrencilerin çalışma kâğıtlarını önemsememeleri,
- Öğrencilerin sesli okuma sırasında hatalar yapmaları,
- Öğrencilerin klavye kullanırken zorlanmaları.

Araştırma sürecinde teknik konulardan kaynaklı karşılaşılan sorunlar şunlardır:

- Bilgisayarları kurma ve kaldırma işlemlerinin çok uzun sürmesi,
- Oyun sırasında kullanılan kulaklıkların öğrencilere uygun olmaması,
- Bazı bilgisayarların oyun sırasında sorun çıkarması.

Araştırma sürecinde eğitsel dijital oyun destekli öğretim etkinliklerinden kaynaklı karşılaşılan sorunlar şunlardır:

- Öğrencilerin dinleme ve konuşma etkinliklerinde sıkılmaları,

- Oyundaki yazma etkinliklerinin büyük-küçük harf ve noktalama işaretlerine duyarlı olması.

Araştırma sürecinde sınıf yönetiminden kaynaklı karşılaşılan sorunlar şunlardır:

- Öğrencilerin derse odaklanmaması,
- Öğrencilerin kendi aralarında konuşmaları,
- Bazı öğrencilerin aralarında tartışma yaşamaları,
- Öğrencilerin sürekli bilgisayarda vakit geçirmek istemeleri.

5.1.5. Eğitsel dijital oyun desteğiyle yürütülen öğretim etkinlikleri sürecinde karşılaşılan sorunlara yönelik çözümlere ilişkin sonuçlar

Gerçekleştirilen analizler sonucunda eğitsel dijital oyun desteğiyle yürütülen öğretim etkinlikleri sürecinde dört temel sorunla karşılaşılmış ve bu sorunlara uygun çözümler geliştirilmiştir.

Araştırma sürecinde öğrencilerden kaynaklı karşılaşılan sorunlara yönelik getirilen çözümler şunlardır:

- Araştırmacı sınıf içinde kullandığı dil düzeyini basitleştirmiş, sınıftaki en düşük düzeye sahip öğrencinin seviyesine çekmiştir.
- Öğrencilerin Türk alfabesi konusunda sorunlar yaşamaları nedeniyle sınıfta alfabe etkinliği düzenlenmiştir.
- Ek dersler aracılığıyla geri kalan iki öğrencinin becerileri geliştirilmiştir.
- Çalışma kâğıtlarının ders sürecinde doldurulması sağlanmıştır.
- Çalışma kâğıtlarının doldurulması için motivasyon kaynakları oluşturulmuş, çalışma kâğıtları öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde yeniden yapılandırılmış ve bu kâğıtlardan en yüksek puanı alan iki öğrenci ödüllendirilmiştir.
- Eylem planlarına farklı okuma türleri dâhil edilmiş ve öğrenciler sesli okuma hatası yaptıklarında araştırmacı tarafından anında düzeltilmişlerdir.
- Öğrencilerin klavye kullanma becerileri bilgisayar üzerinden gerçekleştirilen yazma dersiyle geliştirilmiştir.

Araştırma sürecinde teknik konulardan kaynaklı karşılaşılan sorunlara yönelik getirilen çözümler şunlardır:

- Bilgisayarları kurma ve kaldırma işlemlerinin çok uzun sürmesi sorununa süreç boyunca herhangi bir çözüm bulunamamıştır.

- Oyun sırasında kullanılan kulaklık tipi değiştirilmiş ve kablolu kulak içi kulaklıktan kablolu kulak üstü kulaklığa geçilmiştir.
- Bilgisayarların oyun sırasında sorun çıkarması ihtimaline karşı bilgisayarlar sürekli kontrol edilmiş ve araştırmacı uygulama süreci boyunca yanında yedek bilgisayar bulundurmıştır.

Araştırma sürecinde eğitsel dijital oyun destekli öğretim etkinliklerinden kaynaklı karşılaşılan sorunlara yönelik getirilen çözümler şunlardır:

- Dinleme ve konuşma etkinlikleri daha etkileşimli ve eğlenceli olacak şekilde tasarlanmıştır.
- Oyundaki yazma etkinliklerinde büyük-küçük harf ve noktalama işareti duyarlılığı kaldırılmıştır.

Araştırma sürecinde sınıf yönetiminden kaynaklı karşılaşılan sorunlara yönelik getirilen çözümler şunlardır:

- Sınıf kurallarını yeniden gözden geçirilmiş ve öğrencilerle birlikte yeni bir kurallar listesi oluşturulmuştur.
- Öğrencilerin oturma düzenleri yenilenmiştir.

5.1.6. Eğitsel dijital oyun desteğiyle yürütülen öğretim etkinliklerine yönelik katılımcı görüşlerine ilişkin sonuçlar

Eğitsel dijital oyun desteğiyle yürütülen öğretim etkinliklerine yönelik katılımcı (öğretmen, öğrenci, araştırmacı) görüşlerine ilişkin uygulama sürecinde ve sonunda elde edilen sonuçlar aşağıda sıralanmıştır:

- Öğrencilerin Türkçe okuma ve yazmaya yönelik motivasyonlarının geliştiği sonucu ortaya çıkmıştır.
- Öğrencilerin bilgisayar kullanım becerileri gelişmiştir.
- Uygulama sürecinde öğrenciler arasında akran öğretiminin gerçekleştiği görülmüştür.
- Öğrencilerin uygulama sürecinde Türk kültürüne yönelik farkındalık kazandıkları belirlenmiştir.
- Uygulama sonunda katılımcı öğrencilerin öz güvenlerinde gelişim gözlemlenmiştir.

- Öğrencilerin hem uygulama sürecindeki derslere hem de kendi sınıflarındaki derslere katılımlarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Eğitsel dijital oyun desteğiyle yürütülen öğretim etkinliklerinin öğrencilerin tüm dil becerilerinin (dinleme, okuma, konuşma ve yazma) gelişimini sağladığı görülmüştür.
- Öğrencilerin Türkçeye yönelik eğilimleri gelişim göstermiştir.
- Öğrencilerin okula devamlarında artış olduğu görülmüştür.
- Öğrencilerin hem kendi uyruklarından olan arkadaşlarıyla ve Türk arkadaşlarıyla hem de öğretmenleriyle olan ilişkilerinde sergiledikleri sosyal becerileri gelişim göstermiştir.

5.2. Tartışma

Uygulama öncesinde katılımcı öğrencilerin okuma-anlama konusunda yavaş okuma, hatalı okuma ve okuduğunu anlayamama sorunlarının olduğu; yazma konusunda ise yazma becerisinin biçim, dil ve anlatım, içerik ve yazım ve noktalama boyutlarında sorun yaşadıkları; hem okuma hem de yazmaya yönelik düşük motivasyona sahip oldukları; A1 düzeyi okuma ve yazma kazanımlarına sahip olmadıkları görülmüştür. Alanyazındaki diğer araştırmalar da yabancı uyruklu öğrencilerin en büyük problemlerinin dil sorunu olduğunu; bu öğrencilerin okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinde ciddi sıkıntılar bulunduğunu ve bu yüzden iletişim kuramama, akranları tarafından dışlanma, düşük akademik ortalamaya sahip olma, sosyalleşememe gibi sorunlarla karşılaştıklarını göstermektedir (Arslan, 2011, s.1016; Emin, 2016, s.20-23; İnsan Hakları İzleme Örgütü, 2015; Güngör, 2015; Özer, Komşuoğlu ve Ateşok, 2016). Şimşir ve Dilmaç (2018, s.1125) da yabancı uyruklu ilkököl ve ortaokul öğrencilerinin en büyük akademik sorunlarından birinin okuma ve yazma becerilerindeki sorun olduğunu belirtmektedirler. Uluslararası alanyazında da mültecilerin eğitiminin önündeki en büyük engelin dil yetersizlikleri olduğu belirtilmektedir (Watkins, Razee ve Richters, 2012). Martín-Pastör vd. (2013, s.792), göçmen ve mülteci öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin akranlarından geride olduğunu ve bu durumun nedeninin kültürel farklılık olduğunu vurgulamaktadırlar. Worswick (2001, s.1) de yaptığı araştırma sonucunda, göçmen öğrencilerin okuma yazma performanslarının oldukça düşük olduğunu belirtmiştir. Görüldüğü üzere alanyazındaki sonuçlar da araştırmanın bu

sonucunu destekler niteliktedir. Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin okuma ve yazma alanlarındaki problemlerinin nedeninin bu alandaki ders öğretim araç gereçleri, öğretim programı, teknolojik materyal ve ortam, yararlanılabilecek kaynak, eğitim-öğretim ortamı, kullanılan yöntem ve teknikler gibi alanlardaki eksiklikler olduğu düşünülmektedir. Bu kapsamda bu araştırmada yabancı uyruklu ilköğrencilerinin ikinci dil olarak Türkçe okuma-anlama ve yazma becerilerini eğitsel dijital oyun destekli öğretim etkinlikleri ile geliştirmeye yönelik bir uygulama gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın sonuçlarından bir diğerine göre uygulama sürecinde 10 ders planı; hazırlık, anlama, günlük hayatla ilişkilendirme, kendini ifade etme ve ölçme ve değerlendirme olmak üzere beş aşamada gerçekleştirilmiştir. “Türkçeye Yolculuk” adlı eğitsel dijital oyun, bu etkinliklerin öğretim süreciyle bütünleştirilerek okuma ve yazma etkinliklerinin desteklenmesi amacıyla sınıf etkinlikleri sırasında kullanılmıştır. Araştırmada okuma etkinlikleri kapsamında sesli okuma, sessiz okuma, tekrarlı okuma, koro okuma ve eşli okuma türleri kullanılmıştır. Yazma etkinlikleri kapsamında kontrollü yazma ve serbest yazma, yazma modelleri kapsamında ise rehberle birlikte yazma ve paylaşımlı yazma modelleri kullanılmıştır. Okuma ve yazma çalışmaları; öncesi, sırası ve sonrası aşamalarında gerçekleştirilmiştir. Bunlarla birlikte, eğitsel dijital oyunda okuma-yazma çalışmaları yapılmıştır. Alanyazındaki araştırmalar da yabancılara Türkçe öğretiminde öğretim sürecinin teknolojiden ayrı yürütülmesinin sorunlara yol açtığını ve bir dilin yabancı ya da ikinci dil olarak öğretiminin başarısını etkileyen en önemli unsurlardan birinin uygun teknolojilerin öğretim sürecine dâhil edilmesi olduğunu vurgulamaktadır (Kara, 2010a, s.408; Ünlü, 2011, s.114). Özdemir (2017, s.432) günümüzde teknolojiye yaşanan gelişmelerin bir paradigma değişimine neden olduğunu ve bu yüzden yabancılara Türkçe öğretimi alanında dijital teknolojilerin ağırlığının artırılması gerektiğini belirtmektedir. Çocukların en belirgin öğrenme özelliklerinden biri oyunu ve oyunla öğrenmeyi sevmeleridir (Scott ve Ytreberg, 1990, s.2). Bu kapsamda araştırma sürecinde oyun ve teknolojiyi bütünleştirilmesi açısından dijital oyundan yararlanılmıştır. Bununla birlikte, dil öğretimi alanında çalışan araştırmacılar dil öğretiminin en temel ilkelerinden birinin dört temel dil becerisinin birlikte ele alınması ve bir bütün olarak geliştirilmesi olduğunu vurgulamaktadırlar (Barın, 2004, s.22; Demirel, 2019, s.29). Bu kapsamda bu araştırmada da eğitsel dijital oyun destekli öğretim etkinlikleri sürecinde dört temel dil becerisi birlikte ele alınmış ve bir bütün olarak geliştirilmeye çalışılmıştır. Araştırmada farklı okuma ve yazma türlerinden

faydalanılmıştır. Okuma kapsamında ağırlıklı olarak sesli ve sessiz okuma türlerinden yararlanılmıştır. Sınıf içinde sesli okuma yapmak öğrencilerin aşağıdan yukarıya metin işleme ve sesletim becerilerini değerlendirmek ve okunan metnin belirli bir bölümünü vurgulamak için önemli görülmektedir (Brown, 2001, s.312). Sessiz okuma ise öğrencilerin düşünmelerine ve kendi dünyalarının dışında bir dünya hayal etmelerine fırsat vermesi, ayrıca yeni fikirler yaratmaları ve onları anlamaları için öğrencilere zaman tanınması bakımından önemli görülmektedir (Gardiner, 2005, s.135). Araştırma sürecinde okuma eğitimi; okuma öncesi, sırası ve sonrası olmak üzere üç aşamalı olarak gerçekleştirilmiştir. Grabe ve Stoller (2011, s.132) de okuma eğitimi sürecini bu aşamalara uygun bir şekilde tasarlayanın okuma öğretiminin en önemli prensiplerinden biri olduğunu belirtmektedirler. Yazma kapsamında ise ağırlıklı olarak kontrollü yazma etkinliklerinden yararlanılmıştır. Alanyazında başlangıç seviyesindeki öğrencilerle yapılan yazma çalışmalarının öğretmen tarafından tamamen kontrol edilen, basit etkinlikler olması gerektiği belirtilmektedir (Scott ve Ytreberg, 1990, s.69). Araştırma sürecinde yazma eğitimi; yazma öncesi, sırası ve sonrası olmak üzere üç aşamalı olarak gerçekleştirilmiştir. Tompkins (2008, s.7) de yazma öğretiminin başarıya ulaşabilmesi için bu aşamalarda gerçekleşmesi gerektiğini belirtmektedir.

Araştırma sonucunda tüm katılımcı öğrencilerin Türkçe okuma-anlama ve yazma becerilerinde gelişim olduğu görülmüştür. Gerek uygulamanın başında ve sonunda uygulanan okuma-anlama testi ile yazma sınavı ve bu sınavın değerlendirilmesinde kullanılan yazma becerileri değerlendirme rubriği gerekse çalışma kâğıtları, dil becerilerini değerlendirme gözlem formu, araştırmacı günlüğü, öğretmen ve öğrenci görüşmeleri öğrencilerin tümünün okuma-anlama ve yazma becerilerinin geliştiğini göstermiştir. Bu sonuçlara göre okuma-anlama ve yazma becerilerinde sorun yaşayan yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin okuma-anlama ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde genelde teknoloji destekli öğretim etkinliklerinden özelde ise eğitsel dijital oyun destekli öğretim etkinliklerinden yararlanılabileceği söylenebilir. Ayrıca çocuklara ikinci veya yabancı dil öğretiminde uygulanan öğretim etkinliklerinin öğrencilerin okuma-anlama ve yazma becerilerini geliştirdiğini söylemek mümkündür. Gül Yazıcı (2007) yaptığı araştırma sonucunda öğrencilere uygulanan “Dil Merkezli Okul Öncesi Eğitim Programı”nın Türkçe’nin hem birinci hem de ikinci dil olarak alıcı ve ifade edici dil boyutunda kazanılmasında etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Şen (2018) de aktif öğrenme temelli öğretim etkinliklerinin yabancı dil olarak Türkçe 4. sınıf düzeyinde

konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Kadioğlu Ateş, Kanger ve Şimşek (2018) yaptıkları araştırmada, oyun temelli dil beceri programının Suriyeli öğrencilerin okuma yazma becerilerinin gelişimine olumlu bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kiremit (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden geçici koruma altındaki Suriyeli çocuklara verilen dil eğitimi programının öğrencilerin dil gelişimleri üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu ve bu etkinin kalıcı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayık (2019), gerçekleştirdiği araştırma ile oyunla öğretim yönteminin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen çocukların yazma becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı, dilin işlevsel olarak öğrenilmesi için ortam yarattığı ve motivasyonu arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. İnal ve Korkmaz (2019) da araştırmalarında, eğitsel oyunların öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe konuşma becerilerine katkı sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Kara, Şahin ve Kapat (2020) tarafından yürütülen araştırmada akran öğretime dayalı öğretim etkinliklerinin yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Görüldüğü üzere alanyazındaki araştırma sonuçları çocuk yaştaki öğrencilerle gerçekleştirilen öğretim etkinliklerinin öğrencilerin dil becerilerini geliştirdiği sonucunu destekler niteliktedir. Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu ilkokul öğrencileri, öğrenimlerine Türk akranlarıyla aynı sınıflarda devam etmektedirler. Bu öğrenciler sınıflara yaşlarına göre yerleştirilmekte, başka bir deyişle yaşları hangi sınıf düzeyine uygunsa o sınıfta öğrenim görmektedirler. Öğrenciler bazı özel durumlar haricinde kendilerine özel herhangi bir eğitim almamakta ve Türk akranları için hazırlanan eğitim programına tabi olmaktadır. Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi adlı proje (PİCTES) kapsamında farklı yaşlardaki Suriyelilere 6 seviyeden oluşan Türkçe dil eğitimi verilmektedir. Bu proje kapsamında Türkçe eğitimi alacak öğrenciler, belirli değerlendirme ölçütlerini karşılayamayan öğrencilerden oluşmakta, diğer öğrenciler öğrenimlerine normal sınıflarda devam etmektedirler. Bu durumun öğrencilerin dili yeterli bir şekilde öğrenememelerine ve akranlarından geri kalmalarına yol açtığı düşünülmektedir. Öğrencilerin kendileri için, kendi düzey ve gereksinimlerine uygun hazırlanan öğretim etkinliklerinin dil becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmada da öncelikle öğrencilerin gereksinimleri tespit edilmiş ve bu gereksinimler temelinde hazırlanan öğretim etkinlikleri öğrencilerle birlikte gerçekleştirilmiştir. Bu durumun öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin gelişiminde etkili olduğu

düşünülmektedir. Ayrıca alanyazın, bu araştırmanın sonuçlarına paralel bir şekilde öğrencilerin gerek ana dili gerekse ikinci veya yabancı dil becerilerinin teknoloji destekli sınıflarda daha iyi geliştirildiğini göstermektedir. Chang ve Yeh (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, mobil teknolojilerle zenginleştirilmiş dil öğretimi sürecinin öğrencilerin yabancı dil becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Taj vd. (2017) de yaptıkları çalışma sonucunda, teknolojiyle zenginleştirilmiş dil öğrenme ortamının öğrencilerin yabancı bir dilde kelime öğrenme becerilerini olumlu yönde etkilediğini saptamışlardır. Li ve Hegelheimer (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da web tabanlı mobil uygulama teknolojisinin öğrencilerin ikinci dildeki yazma becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Grgurovic, Chapelle ve Shelley (2013) de yaptıkları meta analiz çalışması sonucunda bilgisayar teknolojisiyle desteklenen ikinci veya yabancı dil eğitiminin en az teknolojisiz öğretim kadar etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yurt içinde gerçekleştirilen araştırmalar da bu araştırma sonucunu destekleyecek şekilde sonuçlar sunmakta ve teknolojiyle desteklenen dil öğretiminin olumlu sonuçlar sağladığını göstermektedir (Bekleyen ve Yılmaz, 2012; Boyraz, 2021; Demir ve Korkmaz, 2013; Kavan, 2020; Korucu, 2015; Özerol, 2013; Sarıman, 2016). Karabulut (2020) da gerçekleştirdiği meta analiz çalışmasında, teknoloji destekli alternatif öğretim yöntemlerinin yabancı dilde dil bilgisi ve kelime başarısını ayrıca genel başarıyı arttırmada önemli bir etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Teknoloji destekli yürütülen çalışmaların olumlu sonuçlar vermesinin en önemli nedenlerinden birinin teknolojinin özellikle çocuk yaştaki öğrenciler için motive edici bir özellik taşıması olduğu söylenebilir (Başal, 2019, s.192). Bununla birlikte teknolojinin özellikle dil öğretiminin içeriğini ve süreçlerini yeniden şekillendirmesi; dil, içerik ve kültürü kapsamlı bir şekilde bütünleştirmesi; öğrencilere hem işbirlikçi hem de özerk öğrenme kapsamında fırsatlar sunması; dilin iletişim ve anlama yönelik kullanımı için birçok fırsat yaratmasının da (Chun, Kerr ve Smith, 2016, s.70; Warschauer ve Meskill, 2000, s.308) bu sonuçların ortaya çıkmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Bu konuda yurt içinde gerçekleştirilen araştırmalar genellikle yabancı dil olarak İngilizce öğretimi alanında gerçekleştirilmiş ve dijital oyunların ve bu tür oyunlarla zenginleştirilen öğrenme ortamlarının öğrencilerin yabancı dil olarak İngilizce öğrenimi sürecindeki akademik başarılarına, kalıcılığa, motivasyon ve tutumlarına olumlu yönde etkisinin olduğu görülmüştür (Akkuzu, 2015; Donmuş, 2012; Günel, 2019; Güvendir ve Gezin, 2015; Kuşçuçuran, 2020; Öztürk Yurtseven, 2016; Turgut ve İrgin, 2009; Yıldırım, 2012;

Zengin, 2019). Aynı şekilde yabancı dil olarak Almanca öğretiminde kullanılan eğitsel dijital oyunların öğrencilerin dil becerilerine olumlu yönde etki ettiğine yönelik çalışmalar da bulunmaktadır (Akyıldız, 2019; Alyaz ve Genç, 2016). Bunlarla birlikte, Türkçenin hem ana dili hem de ikinci veya yabancı dil olarak öğretimi alanında da eğitsel dijital oyunların öğrencilerin dil becerilerini geliştirdiğini, motivasyonlarını ve Türkçe dersine yönelik tutumlarını arttırdığını gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Girmen ve Kaya, 2019; Kayan ve Aydın, 2020; Samur, 2019; Tecen, 2018; Tosun, 2016; Şahin, 2019; Şirin vd., 2018; Yüksel, 2019). Yapılan bu çalışmaların sonuçlarıyla bu araştırmadan elde edilen sonuçların paralel olduğu görülmektedir. Bununla birlikte; Altınbaş (2018) yaptığı araştırmada çok oyunculu çevrimiçi bilgisayar oyunlarının üniversite öğrencilerinin yabancı dil becerilerini genel olarak geliştirdiğini, dinleme ve konuşma becerilerini önemli ölçüde olumlu olarak etkilediğini; ancak okuma ve yazma becerilerini önemli oranda etkilemediğini göstermiştir. Aşçı (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da eğitsel bilgisayar oyunlarının kullanıldığı oyun temelli öğrenme yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik akademik başarı ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerinde bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür. Bu sonuçların araştırmada elde edilen sonuçlarla örtüşmediği görülmektedir. Araştırmalar arasındaki bu farklılığın Altınbaş (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada kullanılan oyun türünün oyunculara okuma becerilerini geliştirmek için yeterli fırsat sunmamasından ve araştırmadaki oyun oynama süresinin kısıtlı olmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Aşçı (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise oyunlara ayrılan zamanın kısıtlı olmasının bu sürecin öğrencilerin akademik başarısında anlamlı bir değişikliğe sebep olmamasında etkili olduğu düşünülmektedir. Dijital oyun destekli yürütülen çalışmaların olumlu sonuçlar vermesinin en önemli nedenlerinden birinin bu oyunların öğrencilerin öğretim sürecine aktif ve gönüllü bir şekilde katılmalarını ve gizil bir şekilde öğrenmelerini sağlaması (Prensky, 2001, s.96) olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte dijital oyunların ve ikinci veya yabancı dil öğrenmenin amaç, etkileşim, dönüt, bağlam ve motivasyon bakımlarından ortak özellikler taşımasının da (Sykes ve Reinhardt, 2013, s.xi) dijital oyunların ikinci dil öğretiminde başarılı sonuçlar vermesini sağladığı söylenebilir.

Araştırma sürecinde öğrencilerden, teknik konulardan, eğitsel dijital oyun destekli öğretim etkinliklerinden ve sınıf yönetiminden kaynaklı sorunlar ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin aralarında kendi dilleriyle konuşmaları uygulama sürecinin başlarında

karşılaşılan önemli sorunlardan biri olmuştur. Öksüz (2014, s.846) de ikinci bir dili yeni öğrenmeye başlayan ve hedef dile henüz hâkim olmayan öğrencilerin sürekli ana dillerine başvurduklarını ve bu durumun hedef dilin normlarından sapma eğilimine neden olduğunu belirtmektedir. Araştırmacı bu sorunu ders sırasında kullandığı dil düzeyini sınıftaki en düşük dil düzeyine sahip öğrencinin seviyesine çekerek çözmüştür. Araştırmanın ilerleyen safhalarında öğrencilerin hedef dile hâkimlik oranlarının nispeten artmasıyla bu sorun tamamen ortadan kalkmıştır. Araştırma sürecinde ortaya çıkan bir diğer sorun da öğrencilerin Türk alfabesi konusunda sorunlar yaşamaları olmuştur. Alanyazındaki diğer çalışmalar da yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları önemli bir sorunun Türk alfabesinde zorluk yaşamaları olduğunu göstermektedir (Açık, 2008; Bölükbaş, 2011; Candaş Karababa, 2009; Şengül, 2014). Bu kapsamda araştırmanın ilk haftalarında öğrencilerle bir alfabe etkinliği tasarlanarak bu sorun çözülmüştür. Bu etkinlik alanyazındaki; öğrencilere ünlülerin işlevlerine ve seslendirmelerine yönelik bir öğretim sağlanması, seslerin öğretiminin “be, ce, de, fe ...” şeklinde değil, seslerin yalın olarak ifadesi (b, c, d, f ...) şeklinde yapılması, seslerin çıkış şeklinin ağzın, dilin ve gırtlığın aldığı durumun, gösterip yaptırma tekniği yardımıyla öğretilmesi vb. gibi öneriler (Şengül, 2014, s.338) dikkate alınarak tasarlanmış ve uygulanmıştır. Bölükbaş (2011, s.1365) da derslerde özellikle ünlü harflerin öğretimini pekiştirici etkinliklere ve dikte çalışmalarına yer verilmesi gerektiğini belirterek her öğrencinin önce Türk alfabesini öğrenip öğrenmediğinin kontrol edilmesinin önemini vurgulamakta ve ortaya çıkan sorunların öğrenciler temel Türkçe düzeyindeyken çözülmesini önermektedir. Öğrencilerle gerçekleştirilen alfabe etkinliğinden sonra bu sorun çözülmüş ve sonraki süreçten öğrenciler daha çok verim almıştır. Dolayısıyla araştırma sürecinde böyle bir sorunun ortaya çıkmasının ve bu soruna yönelik çözüm geliştirilmesinin uygulamanın verimini arttırdığı söylenebilir. Araştırmacı uygulama sürecinde iki öğrencinin sınıf arkadaşlarından geri kaldığını fark etmiş ve bu iki öğrenciyle eylem planları paralelinde ek dersler gerçekleştirmiştir. Araştırma kapsamında karşılaşılan diğer bir sorun da öğrencilerin eve ödev olarak gönderilen çalışma kâğıtlarını geri getirmemeleri ve çalışma kâğıtlarını önemsememeleridir. Bu kapsamda araştırmacı, öğrencilerin çalışma kâğıtlarını ders sırasında doldurmalarını sağlamış ve çalışma kâğıtlarının doldurulması konusunda çeşitli motivasyon kaynakları oluşturmuştur. Bu kapsamda çalışma kâğıtlarının yeniden düzenlenmesi aşamasında çocuklara dil öğretiminin ilkelerine dikkat edilmiş; sadece kelimelerden değil, resim ve nesnelerden de

faydalanılmış, çalışma kâğıtlarının ilgi çekici ve eğlenceli olmasına dikkat edilmiş, etkinlikler çocuğun bakış açısından hareketle yeniden düzenlenmiştir (Cameron, 2001; Read, 2003; Scott ve Ytreberg, 1990). Araştırmada öğrencilerin sesli okuma sırasında çok sık bir şekilde hata yaptıkları görülmüştür. Alanyazında da yabancı uyruklu öğrencilerin sesli okuma sırasında sıklıkla hata yaptıklarına yönelik çalışmalar bulunmaktadır (Demirci, 2015; Kara, 2010b; Kara ve Omar, 2020). Bu kapsamda araştırmada alanyazında sesli okuma hatalarının giderilmesinde kullanılması önerilen ve etkililiği kanıtlanan sesli okuma, tekrarlı okuma, koro okuma, eşli okuma gibi okuma türleri (Akyol, 2019; Samuels, 2005; Tompkins, 2018; Yamaç, 2015) kullanılmış, öğrencilerin sesli okuma hataları anında düzeltilmiş ve bu sorun çözüme ulaştırılmıştır. Araştırma sürecinde öğrencilerin klavye kullanırken zorlandıkları görülmüş, bu kapsamda bir eylem planının yazma etkinliği klavyede yazı yazmaya ayrılmış ve öğrencilerin bu sorunu çözüme kavuşturulmuştur. Bilgisayarları kurma ve kaldırma işlemlerinin çok uzun sürmesi araştırmada karşılaşılan bir diğer sorun olmuştur; ancak bu soruna araştırmanın yürütüldüğü sınıfın başka öğretmen ve sınıf tarafından da kullanılması ve okulda başka uygun bir sınıfın bulunmaması nedenleriyle bir çözüm bulunamamıştır. Oyun sırasında kullanılan kulaklıkların öğrencilere uygun olmaması sorunu kulaklıkların değiştirilmesi ile çözüme ulaştırılmış, böylece öğrencilerin oyun içindeki dinleme etkinliklerinden daha fazla verim alması sağlanmıştır. Süreçte bazı bilgisayarların oyun sırasında sorun çıkarması sorunu da bilgisayarların sürekli kontrol edilmesi ve bir uzmandan yardım alınması sayesinde giderilmiştir. Uygulama sürecinin başlarında öğrencilerin dinleme ve konuşma etkinliklerinde sıkıldıkları gözlemlenmiştir. Bu sorunun öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerinin okuma ve yazma becerilerine göre daha iyi seviyede olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Araştırmanın katılımcıları olan öğrenciler iki ila altı yıl arası bir süredir Türkiye’de yaşayan, bu yüzden temel düzeyde dinleme ve konuşma becerilerine sahip öğrencilerdir. Bu bakımdan temel konularda okuma ve yazmada sorun yaşamakta; ancak bu konulardaki dinleme ve konuşma eylemlerini kısmen gerçekleştirebilmektedirler. Bu sorunun çözümü için araştırmacı; çocukların kısa bir dikkat ve konsantrasyon aralığına sahip olmaları, dil bilgisel yapılardan çok anlama odaklanmaları, meraklı ve aktif bir yapıya sahip olmaları ve yaparak öğrenmeleri, iletişim kurmaya yönelik güçlü bir isteğe sahip olmaları, oyunu ve oynayarak öğrenmeyi sevmeleri, bir grubun parçası olmak istemeleri (Moon, 2000; Reilly ve Ward, 1997; Scott ve Ytreberg, 1990) özelliklerini göz önünde bulundurarak bu etkinlikleri etkileşimli ve

eğlenceli olacak şekilde yeniden düzenlemiştir. Dolayısıyla bu sorunun ortaya çıkmasının da araştırmanın verimliliğini arttırdığı söylenebilir. Araştırmada karşılaşılan bir diğer sorun da oyundaki yazma etkinliklerinin büyük-küçük harf ve noktalama işaretlerine duyarlı olmasından kaynaklanmış, oyundaki yazma etkinliklerinde öğrencilerin çok zorlandıkları ve etkinlikleri tamamlamakta güçlük çektikleri gözlemlenmiştir. Bu sorunun öğrencilerin klavye konusundaki yetersizliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Nitekim bu yaş düzeyindeki öğrencilerin klavyede büyük-küçük harf yapma, noktalama işaretlerini kullanma gibi özel becerilere hâkim olmamaları normal bir durum olarak kabul edilmektedir. Özellikle katılımcı öğrencilerin yabancı uyruklu olması ve daha önce bilgisayarlarla herhangi bir deneyimlerinin olmamasının da bu sorunun çıkış sürecini hızlandırdığı düşünülmektedir. Araştırmacı bu sorunu oyundaki büyük-küçük harf ve noktalama işaretlerine olan duyarlılığı kaldırarak çözmüştür.

Araştırma sürecinde sınıf yönetiminden kaynaklı da bazı sorunlarla karşılaşmıştır. Öğrencilerin derse odaklanmaması, kendi aralarında konuşmaları, bazı öğrencilerin aralarında tartışma yaşamaları, öğrencilerin sürekli bilgisayarda vakit geçirmek istemeleri gibi süreçlerle kendisini gösteren bu sorunlara karşı araştırmacı sınıf kurallarının yeniden gözden geçirilmesi ve öğrencilerle birlikte yeni bir kurallar listesinin oluşturulması, öğrencilerin oturma düzenlerinin yeniden ayarlanması gibi önlemler almıştır. Sonrasında sınıf yönetimiyle ilgili sorunların azaldığı gözlemlenmiştir. Sınıf kurallarının öğrencilerle birlikte oluşturulmasının öğrencilerde sınıfa aidiyet duygusunu geliştirdiği ve öğrencilerin kendi katılımlarıyla oluşturulan kurallara uymak için çaba sarf etmelerini sağladığı düşünülmektedir. Öğrencilerin kendilerinden ne beklediğini bilmeleri, sınıf içinde uygun olmayan davranışlardan haberdar olmaları, uygun olmayan bir davranış sergilediklerinde ne gibi bir sonuçla karşılaşacaklarının farkında olmalarının da bu sorunların azalmasında etkili olduğu söylenebilir.

Araştırma sonucunda katılımcı görüşlerine göre öğrencilerin Türkçe okuma ve yazmaya yönelik motivasyonlarının geliştiği sonucu ortaya çıkmıştır. Woodrow (2017, s.245) da yabancı dil öğretiminde teknoloji kullanımının öğrencinin motivasyonunu arttırmada olumlu bir etkiye sahip olduğunu ve öğrencilerin daha iyi öğrenme çıktıları elde etmelerini sağladığını belirtmektedir. Panagiotidis, Krystalli ve Arvanitis (2018) de dil öğretiminde teknoloji kullanımının öğrenci motivasyonunu artırmak için önemli bir etmen olduğunu belirtmekte ve dil öğretimi sürecinde öğrencileri daha iyi öğrenme çıktılarına yönlendirmek için teknolojinin öğretim etkinliklerine entegre edilmesi

gerektiğini ifade etmektedir. İkinci dil edinimi üzerine çalışan araştırmacıların ikinci dil edinimini etkileyen etmenlerin en önemlilerinden birinin motivasyon olduğunu belirtmeleri (Dörnyei ve Skehan, 2003, s.589; Ellis, 2015, s.51; Lightbown ve Spada, 2013, s.87 Saville-Troike, 2006, s.177; VanPatten ve Benati, 2015, s.44) araştırmanın bu sonucunun önemini arttırmaktadır. Nitekim öğrencilerin motivasyonlarının artmasının Türkçeyi öğrenme süreçlerinin daha başarılı olmasını sağladığı ve öğrencileri daha iyi öğrenme çıktılarına ulaştırdığı düşünülmektedir. Araştırmanın bu sonucu alanyazındaki diğer çalışmaları da destekler niteliktedir. Dickey (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da oyun destekli öğrenme ortamının yazma etkinliklerinde içsel motivasyonu, merakı ve inandırıcılığı desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Chen (2017) de yaptığı araştırmada dijital oyunların kullanıldığı öğrenme ortamlarının öğrenme motivasyonunu olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Ebrahimzadeh ve Alavi (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da dijital oyunların öğrencilerin yabancı dil öğrenme motivasyonlarını arttırdığı görülmüştür. Gamlo (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da mobil oyun tabanlı öğrenmenin öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik motivasyonlarını arttırdığı sonucu ortaya çıkmıştır. Yapılan araştırmaların sonuçları genel olarak dijital oyunların öğrencilerin dil öğrenmeye yönelik motivasyonlarını arttırdığını göstermektedir (Allen vd., 2014; Chen ve Hsu, 2019; Huang ve Huang, 2015; Rusman, Ternier ve Specht, 2018). Yurt içinde gerçekleştirilen çalışmalar da çocukların gereksinimlerine ve ilgilerine yönelik düzenlenmiş ve öğretim etkinliklerine entegre edilmiş özgün eğitsel oyunların öğrencilerin ikinci dil öğrenme motivasyonlarını arttırdığını göstermektedir (Akkuzu, 2015; Akyıldız, 2019; Ayık, 2019; Donmuş, 2012; Tosun, 2016; Turgut ve İrgin, 2009; Yıldırım, 2012). Araştırmanın bu sonucunun diğer sonuçlarını da etkilediği ve bu sonuçlardan etkilendiği düşünülmektedir. Katılımcı görüşlerine göre öğrencilerin derse katılımlarının, okula devamlarının, bilgisayar kullanma becerilerinin artması gibi sonuçların öğrencilerin motivasyonlarının artmasıyla karşılıklı bir ilişkisinin olduğu düşünülmektedir.

Katılımcı görüşlerine göre uygulama sürecinde öğrenciler arasında ekran öğretiminin gerçekleştiği görülmüştür. Bu sonucun ortaya çıkmasında dersler sırasında gerçekleştirilen etkinliklerin özelliklerinin etkili olduğu düşünülmektedir. Uygulama süreci boyunca hem eğitsel dijital oyunun oynanması hem de okuma ve yazma etkinliklerinde öğrencilerin birbirlerine yardımcı oldukları görülmüştür. Öğrencilerle birlikte gerçekleştirilen okuma etkinliklerinden biri olan eşli okuma, öğrencilere metni

sosyal olarak destekleyici bir bağlamda okuma fırsatı vermesi bakımından akran öğretimini destekleyen bir okuma türüdür (Hoffman ve McCarthy, 2012, s.21). Bununla birlikte öğretim etkinliklerinin gerçekleştirilmesi sürecinde grup etkinliklerine yer verilmesi, yazma çalışmaları sırasında yazıların içerik ve biçimsel olarak tüm sınıfla birlikte değerlendirilmesi gibi çalışmaların da akran öğretiminin ortaya çıkmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca bu sonuç alanyazında akran öğretiminin okuma becerilerinin geliştirilmesinde (Fuchs ve Fuchs, 2005; Fuchs vd., 1997; Türkmenoğlu ve Baştuğ, 2017) ve yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenmeleri üzerinde olumlu etkilerini gösteren çalışmaların (Kara, Şahin ve Kapat, 2020) var olması nedeniyle de önemli görülmektedir.

Araştırmada toplanan nitel verilerden elde edilen sonuçlardan bir diğeri de öğrencilerin uygulama sürecinde Türk kültürüne yönelik farkındalık kazandıkları yönündedir. Bu sonucun ortaya çıkmasında uygulama süreci boyunca Türk kültürüne yönelik unsurlara da yer verilmesinin ve kültür paylaşımına önem verilmesinin etkili olduğu düşünülmektedir. Nitekim yabancı dil öğretiminin genel ilkeleri açıklanırken dil ile birlikte kültürün de öğretilmesi gerektiği önemle vurgulanmaktadır (Barın, 2004; Demirel, 2019). Günday ve Tahtalı Çamlıoğlu (2015, s.479) da dil öğretiminin aynı zamanda bir kültür öğretimi olduğunu vurgulayarak teknoloji destekli uygulamaların öğrencilerin içinde bulundukları kültürün özelliklerini, toplumdaki bireylerin günlük konuşma ve yaşam tarzları ile ilgili bilgileri daha kolay bir şekilde fark edebildiklerini ifade etmektedirler. İşcan (2011, s.3) da ikinci bir dil öğrenmenin yeni bir kültürü öğrenmenin en kolay ve mükemmel yolu olduğunu ifade etmektedir. Dil öğretimi sürecinde Türk kültürüne ilişkin unsurlara yer verilmesinin yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçeye karşı güdülenmelerini ve derse katılımlarını artırdığına yönelik araştırma sonuçları (Gün, 2015) araştırmanın bu sonucunun önemini arttırmaktadır. Bu çalışmada kültürel unsurlar olarak Türkiye’de yer alan çeşitli mekânlara; Türkiye’ye özgü müziklere; yeme-içme kültürüne; Mevlevi sema törenleri, Hacivat-karagöz, Türk kahvesi ve geleneği gibi somut olmayan kültürel miras öğelerine yer verilmiştir. Bununla birlikte bu çalışmada değinilmeyen; ancak kültür paylaşımı unsuru olarak kullanılabilecek birçok kültürel unsur bulunmaktadır. Ulusal ve dinî bayramlar, kişiler arası ilişkiler, beden dili, sosyal âdetler, törensel davranışlar gibi kültürel unsurlara yer verilmemesi bu çalışmanın sınırlılığı olarak değerlendirilebilir.

Uygulama sonunda katılımcı görüşlerine göre öğrencilerin öz güvenlerinde gelişim gözlemlenmiştir. Daha önce bilgisayar deneyimleri olmayan öğrencilerin bilgisayarda kendi yönlendirdikleri bir oyun oynamalarının, onların gereksinimlerine yönelik öğretim etkinlikleri hazırlanmasının, öğretim sürecine aktif katılımlarının sağlanmasının öğrencilerin öz güvenlerini arttırdığı düşünülmektedir. Nitekim alanyazındaki çalışmalar da bu sonucu destekleyecek şekilde dijital oyunla desteklenen öğretim etkinliklerinin öğrencilerin yabancı veya ikinci bir dilde iletişim kurmaya yönelik isteklerini ve öz güvenlerini arttırdığını göstermektedir (Calvo-Ferrer, 2017; Reinders ve Wattana, 2014).

Araştırmada katılımcı görüşlerine göre öğrencilerin hem uygulama sürecindeki derslere hem de kendi sınıflarındaki derslere katılımlarının aynı zamanda okula devamlarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun öğrencilerin motivasyonlarının ve öz güvenlerinin artması, Türkçe dil becerilerinin, Türkçeye yönelik tutumlarının ve sosyal becerilerinin gelişmesiyle ilgili olduğu düşünülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf öğretmenleri uygulamayla birlikte öğrencilerin kendilerini sınıfa ve okula ait hissetmeye başladıklarını ve bu yüzden derse katılım ve okula devamlarının artış gösterdiğini belirtmişlerdir. Alanyazında yer alan çalışmalarda da ülkemizde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin derse katılım konusunda sıkıntılarının olduğu ve bu sorunun altında yatan nedenlerden birinin öğrencilerin kendilerini bulundukları sınıfa ait hissetmemeleri olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca bu sorunun çözümlerinden birinin de bu öğrencilere onların gereksinimlerine yönelik bir dil öğretimi verilmesi olduğu vurgulanmaktadır (Alkalay, Kırıl ve Erdem, 2021; Sarıahmetoğlu ve Kamer, 2021; Tosun vd., 2018). Görüldüğü üzere alanyazındaki araştırma sonuçları da bu araştırmanın sonuçlarına paralel olarak öğrencilere onların gereksinimlerine göre verilen eğitimin okula devam ve derse katılım konusunda olumlu sonuçlar verdiğini göstermektedir.

Araştırmada toplanan nitel verilerden elde edilen bir diğer sonuç da eğitsel dijital oyun desteğiyle yürütülen öğretim etkinliklerinin öğrencilerin tüm dil becerilerinin (dinleme, okuma, konuşma ve yazma) gelişimini sağladığı yönündedir. Bu sonucun ortaya çıkmasında yürütülen öğretim etkinliklerinde dört temel dil becerisine yönelik çalışmaların yapılmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca geliştirilen eğitsel dijital oyundaki dinleme etkinliklerinin de öğrencilerin hem dinleme hem de konuşma becerilerine olumlu yönde etki ettiği söylenebilir. Nitekim dinleme becerisinin diğer dil becerilerinin temeli olduğu ve dört temel dil becerisinin her birinin geliştirilmesine yönelik etkinliklerin bir diğerinin gelişimini olumlu yönde etkilediği de bir gerçektir

(Yıldız, 2015, s.139; Şahin, 2012, s.7). Alanyazındaki araştırmalar da bu araştırmayla paralel bir şekilde öğrencilerin gereksinimlerine yönelik tasarlanan ve uygulanan dijital oyun destekli öğretim etkinlikleriyle öğrencilerin dört temel dil becerisinin geliştirilebileceğini göstermektedir (Akyıldız, 2019; Altınbaş, 2018; Berns, Gonzalez-Pardo, Camacho, 2013; Berns vd., 2013; Hwang vd., 2016).

Öğrencilerin Türkçeye yönelik eğilimlerinin gelişim göstermesi de araştırmanın nitel sonuçlarından biridir. Türk Dil Kurumu [TDK] (2022) eğilimi; “bir şeyi sevmeye, istemeye veya yapmaya içten yönelme, meyil, temayül” olarak tanımlamaktadır. Bu tanıma göre eğilim kavramı, bireyin bir düşünce, görüş veya tutuma yakın olma durumu olarak açıklanabilir. Baştuğ (2015) da eğilim ve tutum kavramlarının birbiriyle ilişkili olduğunu, tutum kavramına yönelik tanımların pek çoğunun eğilimi kapsadığını belirterek eğilimin tutumu etkileyen sosyal bilişsel bir yapı olduğunu vurgulamaktadır. Bu araştırmada öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumları bir ölçek aracılığıyla ölçülmesi de literatürde bir olgu veya olaya yönelik eğilimin o olgu veya olaya yönelik isteklilik ve tutum yüksekliğiyle ilişkilendirilmesi sebebiyle araştırmanın bu sonucu tutum üzerine gerçekleştirilen araştırmalarla karşılaştırılmıştır. Araştırmada ortaya çıkan, öğrencilerin Türkçeye yönelik eğilimlerinin gelişim göstermesi sonucu, yapılan çalışmaların öğrencilerin ikinci bir dili edinmeleri sürecinin başarısını etkileyen etmenlerden birinin tutum olduğunu göstermesi bakımından önemli görülmektedir (Lightbown ve Spada, 2013, s.87; Reppy ve Adames, 2000, s.83). Hem yurt içinde hem de yurt dışında gerçekleştirilen çalışmalar da dijital oyun destekli öğretim etkinliklerinin öğrencilerin derse ve öğrenilen konuya yönelik tutumlarını geliştirdiği yönünde sonuçlar vermektedir (Alyaz ve Genç, 2016; Kayan ve Aydın, 2020; Ke, 2008; Ranalli, 2008; Yükseltürk, Altıok ve Başer, 2018). Araştırma sonuçlarının yukarıdaki çalışmaların sonuçlarıyla örtüştüğü; ancak Zengin (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçlarıyla örtüşmediği görülmektedir. Nitekim Zengin (2019)’in çalışmasında eğitsel bilgisayar oyununun öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarında herhangi bir değişikliğe sebep olmadığı ortaya çıkmıştır. Zengin (2019), çalışmasında bu sonucun araştırmanın uygulama süresinin kısa olmasıyla ilişkili olabileceğini belirtmiştir.

Katılımcı görüşlerinden elde edilen bir diğer sonuç da uygulama süreciyle birlikte öğrencilerin hem kendi uyruklarından olan arkadaşlarıyla ve Türk arkadaşlarıyla hem de öğretmenleriyle olan ilişkilerinde sergiledikleri sosyal becerilerin gelişim göstermesidir. Bu sonucun ortaya çıkmasında öğrencilerin dört temel dil becerisinin gelişim göstermesi

ve öz güvenlerinin artmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın bu sonucu, alanyazında yabancı uyruklu öğrencilerin önemli sorunlarından bazılarının sosyalleşememe (İnsan Hakları İzleme Örgütü, 2015; Güngör, 2015), kendi uyruklarından öğrencilerle gruplaşma (Sariahmetoğlu ve Kamer, 2021) olduğunun belirtilmesi açısından oldukça önemli görülmektedir. Sir (2013, s.40) eğitsel dijital oyunların; öğrencilerin bilimsel düşünme, problem çözme, iletişim becerilerinin yanında sosyal becerilerine de katkıda bulunduğunu belirtmektedir. Bu araştırmanın sonuçlarıyla paralel bir şekilde Girmen ve Kaya (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da dijital öykü ve oyun uygulamalarının öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde Rama vd. (2012) de yaptıkları araştırma sonucunda çevrimiçi dijital oyunların öğrencilerin dil gelişimlerine ve sosyalleşmelerine katkı sağladığını göstermektedir. Bu araştırmada kullanılan dijital oyun çevrimiçi bir özellik göstermemekle birlikte, oyunun oynanması sırasında öğrencilerin tamamen bireysel olmamaları ve hem öğretmenle hem de diğer öğrencilerle paylaşım içinde bulunmalarının bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte sınıfta uygulanan diğer öğretim etkinliklerindeki grup çalışmaları da bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olmuş olabilir.

Araştırma sonuçları genel olarak incelendiğinde, araştırmada yabancı uyruklu öğrencilerin ikinci dil olarak Türkçe okuma-anlama ve yazma becerilerinin geliştirilmesi ve bu öğrencilere uygulanan Türkçe öğretimi sürecinin okuma-anlama ve yazma becerileri özelinde geliştirilmeye çalışılması bağlamında bir iyileşmenin yaşandığı görülmektedir.

5.3. Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak yabancı uyruklu öğrencilerin ikinci dil olarak Türkçe okuma-anlama ve yazma becerilerinin geliştirilmesine ilişkin uygulamaya ve araştırmaya yönelik öneriler sunulmuştur.

5.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler

- Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe okuma-anlama ve yazma becerilerinin geliştirilmesi sürecinde genelde teknoloji, özelde eğitsel dijital oyunlar öğretim etkinliklerine entegre edilebilir.

- Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin Türkçe dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi sürecinde eğitsel dijital oyun destekli öğretim etkinliklerinden yararlanılabilir.
- Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin Türkçe ilkokuma yazma becerilerinin geliştirilmesi sürecinde eğitsel dijital oyun destekli öğretim etkinliklerinden yararlanılabilir.
- Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin Türkçe dil becerilerinin geliştirilmesi için farklı seviyelerde eğitsel dijital oyunlar geliştirilebilir.
- Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde, sesli okuma hatalarının azaltılmasında, okuma hızlarının artırılmasında, Türkçe okuma ve yazmaya yönelik tutum ve motivasyonlarının geliştirilmesinde, öğrencilere Türk kültürüne yönelik farkındalık kazandırılmasında, öğrencilerin öz güvenlerinin artırılmasında ve teknolojiyi kullanabilme becerilerinin geliştirilmesinde eğitsel dijital oyun destekli öğretim etkinliklerinden yararlanılabilir.
- Yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretimi konusunda hazırlanacak programlarda genelde teknoloji entegrasyonu özelde ise dijital oyun desteği ile ilgili kazanımlara yer verilebilir.
- Yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretimi konusunda konuşma becerisini de ele alan eğitsel dijital oyunlar geliştirilebilir.
- Yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretimi konusunda geliştirilecek eğitsel dijital oyunlarda yapay zekâ desteği sağlanarak oyun sırasında yaşanacak sorunların önünde geçilebilir.
- Sınıf öğretmenlerine, yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretimi ve bu süreçte teknolojiden ve dijital oyunlardan yararlanma konusunda hizmet içi eğitim programları düzenlenebilir.
- Sınıf öğretmeni yetiştirme programlarında yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretimi ve bu süreçte teknoloji desteğiyle ilgili uygulamalara yer verilebilir.

5.3.2. Araştırmaya yönelik öneriler

- Eğitsel dijital oyun destekli öğretim etkinlikleriyle işlenen Türkçe derslerinin yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin Türkçe dil becerilerine etkilerine ilişkin deneysel ya da karma desen çalışmaları gerçekleştirilebilir.
- Bu araştırma Türkçe dil düzeyi A1 seviyesinde olan öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Uygulama, farklı seviyedeki (A2, B1, B2, C1) yabancı uyruklu öğrencilerle gerçekleştirilebilir.
- Bu araştırmada okuma-anlama ve yazma becerilerinin gelişimi incelenmiştir. Bununla birlikte, uygulama sürecinde diğer dil becerilerinin geliştiğine yönelik nitel bulgulara da ulaşılmıştır. Diğer dil beceri alanlarının birine veya birkaçına yoğunlaşarak eğitsel dijital oyun destekli öğretim etkinliklerinin etkilerinin daha ayrıntılı araştırıldığı bir çalışma yapılabilir.
- Bu uygulamada eğitsel dijital oyun destekli öğretim etkinlikleriyle işlenen Türkçe derslerinde birtakım kültürel unsurlara yer verilmiştir. Daha sonra gerçekleştirilecek araştırmalarda ele alınan kültürel unsurların kapsamı arttırılabilir.
- Eğitsel dijital oyun destekli öğretim etkinlikleriyle işlenen Türkçe derslerinin yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin söz varlıklarının ve dil bilgisi becerilerinin gelişimi ile Türk kültürüne yönelik farkındalıklarına etkilerine ilişkin nicel, nitel veya karma desen çalışmaları gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Aarts, B., Chalker, S. and Weiner, E. (2014). *The Oxford dictionary of English grammar*. USA, New York: Oxford University Press.
- Açık, F. (2008). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu*’nda sunulan bildiri. Kıbrıs, Lefkoşa: Doğu Akdeniz Üniversitesi.
- Açık, F. (2010). Türkçe öğretmeni yetiştirme programında mevcut alan derslerinin kültürel boyutu. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 27, 15-26.
- Adıgüzel, O.C. (2016). *Eğitim programlarının geliştirilmesinde ihtiyaç analizi el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aghlara, L. and Tamjid, N.H. (2011). The effect of digital games on Iranian childrens’ vocabulary retention in foreign language acquisition. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 552-560.
- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Akbulut, Y. (2013). Çocuk ve ergenlerde bilgisayar ve internet kullanımının gelişimsel sonuçları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (2), 53-68.
- Akcaoğlu, C. (2017). *Somut olmayan kültürel miras ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Akçay, H., Tüysüz, C., Feyzioğlu, B. ve Oğuz, B. (2008). Bilgisayar tabanlı ve bilgisayar destekli kimya öğretiminin öğrenci tutum ve başarısına etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (2), 169-181.
- Akgün, E. Nuhoglu, P., Tüzün, H., Kaya, G. ve Çınar, M. (2011). Bir eğitsel oyun tasarımı modelinin geliştirilmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 1 (1), 41-61.
- Akinoğlu, O. (2012). Öğrenme-öğretmede yeni yönelimler. B. Oral (Ed.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları içinde* (s. 429-446). Ankara: Pegem Akademi.
- Akkuzu, M. (2015). *A game-based application on English vocabulary acquisition: A case study in the EFL context*. Master Thesis. Ankara: Middle East Technical University, The Graduate School of Informatics.
- Akpınar, M. (2010). *Deyim ve atasözlerinin yabancılara Türkçe öğretiminde kullanımı üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akpınar, Y. (2005). *Bilgisayar destekli eğitimde uygulamalar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aksoy, N.C. (2014). *Dijital oyun tabanlı matematik öğretiminin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin başarılarına, başarı güdüsü, öz-yeterlik ve tutum özelliklerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akyıldız, Y. (2019). *Bestimmung des beitrags eines digitalen 3d-lernspiels im dafunterricht zu lehramtkandidaten und ihren meinungen*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2019). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, S. (2011). *Sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının öğrenenlerin akademik başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi (İlköğretim 5. Sınıf fen ve teknoloji dersi)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alkalay, G., Kırıl, B. ve Erdem, A.E. (2021). İlkokul yönetici ve sınıf öğretmenlerine göre suriyeli sığınmacı öğrencilerin yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 231-249.
- Allen, L.K., Crossley, S.A., Snow, E.L. and McNamara, D.S. (2014). L2 writing practice: Game enjoyment as a key to engagement. *Language Learning and Technology*, 18 (2), 124-150.
- Alpar, R. (2014). *Uygulamalı istatistik ve geçerlik-güvenirlik*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Altınbaş, M.E. (2018). *The use of multiplayer online computer games in developing EFL skills*. Master Thesis. Ankara: Middle East Technical University, The Graduate School Of Social Sciences.
- Altun, S. ve Çolak, E. (2014). Öğrenme kuramları. S. Fer (Ed.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* içinde (s. 17-65). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Altunkaya, H. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okuma becerisi öğretimi ve etkinlik örnekleri. İ. Erdem, B. Doğan ve H. Altunkaya (Editörler), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi* içinde (s. 119-155). Ankara: Pegem Akademi.
- Alver, M. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde esas alınan ilkeler ile kullanılan yöntem ve teknikler. İ. Erdem, B. Doğan ve H. Altunkaya (Editörler), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi* içinde (s. 13-42). Ankara: Pegem Akademi.
- Alyaz, Y. ve Akyıldız, Y. (2018). Yabancı dil öğretimi için 3B dijital oyunlar ve oyunlaştırılmış uygulamalar geliştirme. *Diyalog*, 1, 131-158.
- Alyaz, Y. ve Genç, Z.S. (2016). Digital game-based language learning in foreign language teacher education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 17 (4), 130-146.
- Alyılmaz, S. ve Şengül, K. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil öğrenme stratejileri*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Amory, A. (2007). Game object model version II: A theoretical framework for educational game development. *Educational Technology Research and Development*, 55, 51-77.
- Anderson, C. A., Gentile, D. A. ve Buckley, K. E. (2007). *Violent video game effects on children and adolescents*. New York; Oxford University Press.
- Annetta, L.A. (2008) Video games in education: Why they should be used and how they are being used. *Theory Into Practice*, 47 (3), 229–239.

- Arı, Ş. (2010). *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde ilköğretimin ikinci kademesinde öğrenim gören yabancılara Türkçe öğretimi üzerine bir değerlendirme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arkün Kocadere, S. ve Samur, Y. (2016). Oyundan oyunlaştırmaya. A. İşman, H.F. Odabaşı ve B. Akkoyunlu (Editörler), *Eğitim teknolojileri okumaları 2016* içinde (s. 397-417). <http://www.tojet.net/books.htm> (Erişim tarihi: 18.12.2018).
- Arslan, A. (2011). A new group about teaching Turkish to foreigners: Refugees and refugee students. *Educational Research and Review*, 6 (21), 1011-1017.
- Arslan, N. ve Durukan, E. (2014). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında söz varlığı unsurlarının incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 2 (4), 247-265.
- Arslangiray, A.S. (2019). Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi ve tamamlayıcı kitap. Ü. Şen (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* içinde (s. 41-65). Ankara: Pegem Akademi.
- Arslantürk, H. (2013). *Türkçe kelime gruplarının yabancılara Türkçe öğretimindeki yeri hakkında bir inceleme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Asher, J.J. and Garcia, R. (1969). The optimal age to learn a foreign language. *The Modern Language Journal*, 53 (5), 334-341.
- Asher, J.J. and Price, B.S. (1967). The learning strategy of the total physical response: Some age differences. *Child Development*, 38 (4), 1219-1227.
- Aslan, Z. and Ardemagni, M. (2006). Introducing young people to the protection of heritage sites and historic cities: A practical guide for school teachers in the Arab region. UNESCO-ICROOM. https://www.iccrom.org/sites/default/files/ICCROM_09_ManualSchoolTeachers_en.pdf (Erişim tarihi: 15.04.2020).
- Aşçı, A.U. (2019). *Oyun temelli öğrenme yönteminin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik başarı ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Atalay, N., Kılıç, Z., Anılan, B., Anılan, H. ve Anagün, S. Ş. (2022). Suriyeli mülteci çocukların Türk okullarındaki eğitimleri: İlkokul öğretmenlerinin deneyimleri. *Journal of Qualitative Research in Education*, 29, 264-282.
- Atma, M.A.A.M.A., Azmi, M.N.L. and Hassan, I. (2020). The influence of modern video games on children's second language acquisition. *International Journal of Scientific and Technology Research*, 9 (8), 319-323.
- Aydın, H., Gündoğdu, M. ve Akgül, A. (2019). Integration of Syrian refugees in Turkey: Understanding the 'educators' perception. *Journal of International Migration and Integration*, 19 (1), 1-12.
- Aydın, H. ve Kaya, Y. (2017). The educational needs of and barriers faced by Syrian refugee students in Turkey: A qualitative case study. *International Education*, 28 (5), 456-473.

- Ayık, S. (2019). *Erken yaşta yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: Oyunların yazma becerisine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Türkiye Araştırmaları Enstitüsü.
- Bağcı, H. ve Başar, U. (2013). Yazma eğitimi. M. Durmuş ve A. Okur (Editörler), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s. 309-331). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Bağdaş, F. Ş. (2011). *Hava harp okulunda öğrenim gören yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmede karşılaştıkları güçlükler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. UK, Clevedon: Multilingual Matters.
- Barın, E. (2004). Yabancılar Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiye Araştırmaları*, 1, 19-30.
- Barut, Y. (2012). Davranışçı öğrenme kuramları. B. Oral (Ed.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* içinde (s. 39-59). Ankara: Pegem Akademi.
- Başal, A. (2019). Çocuklara yabancı dil öğretiminde teknoloji kullanımı. İ.H. Mirici (Ed.), *İlkokulda yabancı dil öğretimi* içinde (s. 177-195). Ankara: Nobel Akademi.
- Başaran, M. ve Kılınçarslan, R. (2021). Uzaktan eğitimle ilkökuma yazma öğretiminde web 2.0 araçlarıyla tasarlanan oyunların etkililiği. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6 (1), 186-199.
- Başkan, A. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerisi öğretimi ve etkinlik örnekleri. İ. Erdem, B. Doğan ve H. Altunkaya (Editörler), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi* içinde (s. 157-176). Ankara: Pegem Akademi.
- Baştuğ, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma eğilimi, tutumu ve yazma tutukluğunun yazma başarısı üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40 (180), 73-88.
- Baştuğ, M., Hiğde, A., Çam, E., Örs, E. ve Efe, P. (2019). *Okuduğunu anlama becerilerini geliştirme: Stratejiler, teknikler, uygulamalar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baumfield, W., Hall, E. and Wall, K. (2008). *Action research in the classroom*. Sage Publications.
- Bayraktar, S. (2015). Yeni Hitit 1 yabancılar için Türkçe ders kitabının kültür aktarımı açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 2, 7-23.
- Beatty, K. (2010). *Teaching and researching computer-assisted language learning*. UK, London: Pearson.
- Becker, K. (2007). Digital game-based learning once removed: Teaching teachers. *British Journal of Educational Technology*, 38 (3), 478-488.
- Bekleyen, N. (2016). *Çocuklara yabancı dil öğretimi*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Bekleyen, N. and Yılmaz, A. (2012). The impact of computer-assisted language learning on vocabulary teaching: Jing™ and instant messaging. *e-Journal of New World Sciences Academy NWSA-Education Sciences*, 7 (1), 419-425.
- Berg, B.L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Ally and Bacon.

- Bernhardt, E.B. (2011). *Understanding advanced second-language reading*. USA, New York: Routledge.
- Berns, A., Gonzalez-Pardo, A. and Camacho, D. (2013). Game-like language learning in 3-D virtual environments. *Computers & Education*, 60 (1), 210-220.
- Berns, A., Palomo-Duarte, M., Doderio, J.M. and Valero-Franco, C. (2013). Using a 3D online game to assess students' foreign language acquisition and communicative competence. D. Hernández-Leo, T. Ley, R. Klamma and A. Harrer (Eds.), In *Scaling up learning for sustained impact* (pp. 19–31). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Berry, J.W. (2001). A psychology of immigration. *Journal of Social Issues*, 57 (3), 615-631.
- Berry, J.W. (2006). Contexts of acculturation. D.L. Sam and J.W. Berry (Eds.), In *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology* (pp. 27-42). USA, New York: Cambridge University Press.
- Bican, G. (2014). I. Uluslararası Avrupa'da ikidilli Türklerin anadili eğitimi çalıştayı. *Journal of World of Turks*, 6 (1), 317-320.
- Biçer, N. (2011). *Kıpçak dönemi eserlerinin yabancılara Türkçe öğretimi açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Biçer, N. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde eğitim ortamları, eğitim ortamlarında kullanılan ders kitapları, materyaller, eğitim teknolojileri. İ. Erdem, B. Doğan ve H. Altunkaya (Editörler). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi içinde* (s. 201-222). Ankara: Pegem Akademi.
- Bilgili, H. (2016). *İnönü Üniversitesi'nde yabancı uyruklu öğrenci olmak: Etnografik bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Binark, M. ve Bayraktutan-Sütcü, G. (2008). *Kültür endüstrisi ürünü olarak dijital oyun*. İstanbul: Kalkedon yayınları.
- Birdsong, D. (1999). Whys and why nots of the critical period hypothesis for second language acquisition. D. Birdsong (Ed.), In *Second language acquisition and the critical period hypothesis* (pp. 1-22). USA, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği [UNHCR] (2020a). Erişim Adresi: <https://www.unhcr.org/figures-at-a-glance.html> (Erişim tarihi: 07.07.2021).
- Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği [UNHCR] (2020b). Erişim Adresi: <https://www.unhcr.org/tr/wp-content/uploads/sites/14/2021/03/UNHCR-Turkey-2020-Operational-Highlights.pdf> (Erişim tarihi: 07.07.2021).
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. England, London: George Allen&Unwin Ltd.
- Bogdan, R.C. and Biklen, S.K. (2007). *Qualitative reseach for education: An introduction to theory and methods* (5th Ed). Boston: Allyn and Bacon.
- Boyraz, S. (2021). *Beşinci sınıflarda bağlantıcılık temelli bilgi ve iletişim teknolojileri destekli çevrimiçi yabancı dil dinleme becerisi öğretimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Bozkurt, A. (2014). Homo Ludens: Dijital oyunlar ve eğitim. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 5 (1), 1-20.
- Bölükbaş, F. (2011). Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6 (3), 1357-1367.
- Börü, N. ve Boyacı, A. (2016). Göçmen öğrencilerin eğitim-öğretim ortamlarında karşılaştıkları sorunlar: Eskişehir ili örneği. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11 (14), 123-158.
- Braine, G. (1997). Beyond word processing: Networked computers in ESL writing classes. *Computers and Composition*, 14, 45-58.
- Braun, V. and Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101.
- Brown, H.D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. USA, New York: Longman.
- Brown, H.D. (2007). *Principles of language learning and teaching*. USA, New York: Pearson Education.
- Butler, Y.G. (2013). Bilingualism/multilingualism and second-language acquisition. Tej K. Bhatia and William C. Ritchie (Eds.), In *The handbook of bilingualism and multilingualism* (pp. 109-136). UK, Oxford: Blackwell Publishing.
- Butler, Y.G. (2015). The use of computer games as foreign language learning tasks for digital natives. *System*, 54, 91-102.
- Büyükikiz, K. (2016). Yabancılar Türkçe öğretiminde yazma becerisinin yeri. F. Yıldırım ve B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: Kuramlar-yöntemler-beceriler-uygulamalar içinde* (s. 219-233). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2014). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cafiso, S., Di Graziano, A. and Pappalardo, G. (2013). Using the Delphi method to evaluate opinions of public transport managers on bus safety. *Safety Science*, 57, 254-263.
- Calvo-Ferrer, J.R. (2017). Educational games as stand-alone learning tools and their motivational effect on L2 vocabulary acquisition and perceived learning gains. *British Journal of Educational Technology*, 48 (2), 264-278.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. UK, Cambridge: Cambridge University Press.
- Candaş Karababa, Z.C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42 (2), 265-277.
- Castles, S. and Miller, M.J. (2008). *Göçler çağı: Modern dünyada uluslararası göç hareketleri* (Çev: B.U. Bal ve İ. Akbulut). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

- Celce-Murcia, M. (1985). Making informed decisions about the role of grammar in language teaching. *Foreign Language Annals*, 18 (4), 297-301.
- Celce-Murcia, M. (2001). Language teaching approaches: An overview. M. Celce-Murcia (Ed.), In *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 3-11). USA, Massachusetts: Heinle & Heinle.
- Cem, A. (2005). Dilbilgisi öğretiminde biçim-anlam-kullanım üçlüsü: Ders malzemesi hazırlama ve uygulama önerisi. *Dil Dergisi*, 128, 7-27.
- Cengiz, S. (1997) Alan, zaman, kurallar ve amaç çerçevesinde oyunun neliği üzerine. *Folklor/Edebiyat Dergisi*, 11, 53-64.
- Center, Y. (2005). *Beginning reading: A balanced approach to literacy instruction during the first three years at school*. Avustralya, Crows Nest: Allen & Unwin.
- Chang, K.Y. and Yeh, S.W. (2018). Using mobile technology to enhance English teaching: EFL students' strategies and perceptions in a collaborative learning activity. *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, NC, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), pp. 727-730.
- Chapelle, C.A. (2007). Technology and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 27, 98-114.
- Chen, H.J.H. and Hsu, H.L. (2019). The impact of a serious game on vocabulary and content learning. *Computer Assisted Language Learning*, 33 (7), 811–832.
- Chen, Y.C. (2017). Empirical study on the effect of digital game-based instruction on students' learning motivation and achievement. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13 (7), 3177-3187.
- Chomsky, N. (2014). *Dilin mimarisi* (Çev: İ.K. Bayırlı). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Chow, A.F., Woodford, K.C. and Maes, J. (2011) Deal or no deal: Using games to improve student learning, retention and decision-making. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 42 (2), 259-264.
- Chuang, T.Y. and Chen, W.F. (2009). Effect of computer-based video games on children: An experimental study. *Educational Technology & Society*, 12 (2), 1-10.
- Chun, D., Kerr, R. and Smith, B. (2016). Technology in language use, language teaching, and language learning. *The Modern Language Journal*, 100, 64-80.
- Clark, B. A. (2000). First-and second-language acquisition in early childhood. D. Rothenberg (Ed.). In *Issues in Early Childhood Education: Curriculum, Teacher Education, & Dissemination of Information* (pp. 181-188). Champaign, IL: Proceedings of the Lilian Katz Symposium.
- Cohen, A.D. (2014). *Strategies in learning and using a second language*. New York: Routledge.
- Cook, V. (2001). *Second language learning and language teaching*. USA, New York: Oxford University Press.
- Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. UK, Cambridge: Cambridge University Press.

- Council of Europe (2005). *Council of Europe framework convention on the value of cultural heritage for society*. <https://rm.coe.int/1680083746> (Erişim tarihi: 15.04.2020).
- Council of Europe (2018). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Language Policy Programme, Education Policy Division, Education Department. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (Erişim tarihi: 29.03.2020).
- Creswell, J.W. (2014). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (Çev: S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety: The experience of play in work and games*. USA, California: Jossey-Bass Inc.
- Csikszentmihalyi, M. (2014). Play and intrinsic rewards. M. Csikszentmihalyi (Ed.), In *Flow and the foundations of positive psychology: The collected works of Mihaly Csikszentmihalyi* (pp. 135-153). USA, New York: Springer.
- Çağlar, Ş. ve Erdem, M. (2017). Öğretimsel mobil oyunların temele aldıkları öğrenme kuramları açısından incelenmesi: Alanyazın çalışması. H.F. Odabaşı, B. Akkoyunlu ve A. İşman (Editörler), *Eğitim teknolojileri okumaları 2017* içinde (s. 509-535). <http://www.tojet.net/books.htm> (Erişim tarihi: 18.12.2018).
- Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur? *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (28), 165-176.
- Çangal, Ö. (2013). *Yabancılarla Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: Bosna-Hersek örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çankaya, S. ve Karamete, A. (2008). Eğitsel bilgisayar oyunlarının öğrencilerin matematik dersine ve eğitsel bilgisayar oyunlarına yönelik tutumlarına etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (2), 115-127.
- Çatak, G. (2011). Oynarken tasarlamak: Dijital tasarım oyunları. *Sigma Journal of Engineering and Natural Sciences*, 3 (2), 385-391.
- Çelik, İ. (2013a). *Türkiye’de yükseköğrenim gören öğrencilerin sorunları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Edirne: Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelik, F. (2013b). Telkin yöntemi. M. Durmuş ve A. Okur (Eds.). *Yabancılarla Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s. 91-93). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Çetin, E. (2013). Tanımlar ve temel kavramlar. M.A. Ocak (Ed.). *Eğitsel dijital oyunlar* içinde (s. 2-20). Ankara: Pegem Akademi.
- Çınkır, S. (2015). Turkey. In *Curriculum, accreditation, and certification for Syrian Children in Syria, Turkey, Lebanon, Jordan, Iraq, and Egypt* (pp. 40-55). UNICEF.
- Day, R. and Bamford, J. (2002). Top ten principles for teaching extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 14 (2), 136-141.
- deHaan, J., Reed, W.M. and Kuwanda, K. (2010). The effect of interactivity with a music video game on second language vocabulary recall. *Language Learning and Technology*, 14 (2), 74-94.

- Demir, S. ve Korkmaz, G. (2013). Yabancı dil öğrenme yazılımlarının öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerine etkisi: Rosetta Stone örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (45) , 35-51.
- Demircan, Ö. (2013). *Yabancı dil öğretim yöntemleri* (5. Baskı). İstanbul: Der Yayınları.
- Demirci, M. (2015). B1 seviyesinde Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin sesli okuma becerisiyle ilgili tespitler. *Turkish Studies*, 10 (7), 333-358.
- Demirel, Ö. (2019). *Yabancı dil öğretimi: Dil pasaportu, dil dosyası, dil biyografisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dickey, M.D. (2011). Murder on Grimm Isle: The impact of game narrative design in an educational game-based learning environment. *British Journal of Educational Technology*, 42 (3), 456-469.
- Doğan, B. (2019). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde dinleme/izleme eğitimi ve etkinlik örnekleri. İ. Erdem, B. Doğan ve H. Altunkaya (Editörler), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi* içinde (s. 69-94). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, D., Çınar, M., Bilgiç, H.G. ve Tüzün, H. (2015). Sarmal eğitsel oyun tasarımı modeline göre dijital oyun geliştirme süreci: <E-ADVENTURE> örneği. *Uluslararası Oyun ve Oyuncak Kongresi*, Erzurum: Atatürk Üniversitesi, s.442-452.
- Donmuş, V. (2012). *İngilizce öğrenmede eğitsel bilgisayar oyunu kullanmanın erişkiye, kalıcılığa ve motivasyona etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dönmez, C. ve Yeşilbursa, C.C. (2014). Kültürel miras eğitiminin öğrencilerin somut kültürel mirasa yönelik tutumlarına etkisi. *İlköğretim Online*, 13 (2), 425-442.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. USA, New York: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. and Skehan, P. (2003). Individual differences in second language learning. C.J. Doughty and M. H. Long (Eds.), In *The handbook of second language acquisition* (pp. 589-630). UK, Oxford: Blackwell Publishing.
- Duggan, G.B. and Payne, S.J. (2011). Skim reading by satisficing: Evidence from eye tracking. In *Proceedings of the 2011 annual conference on Human factors in computing systems*. New York, NY: ACM, pp. 1141-1150.
- Durmuş, M. (2013a). Türkçenin yabancılara öğretimi: Sorunlar, çözüm önerileri ve yabancılara Türkçe öğretiminin geleceğiyle ilgili görüşler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (11), 207-228.
- Durmuş, M. (2013b). *Yabancılara Türkçe öğretimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Duygu, H. (2016). *Alanya örneğinde yabancı uyruklu ortaokul öğrencilerinin karşılaştıkları sorunlar*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Dündar, S.A. (2019). Çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. E. Boylu ve L. İltar (Editörler), *Yabancı dil olarak Türkçe Öğretimi: Politika, program, yöntem ve öğretim içinde* (s. 267-290). Ankara: Pegem Akademi.
- Ebrahimzadeh, M. and Alavi, S. (2017). The effect of digital video games on EFL students' language learning motivation. *Teaching English with Technology*, 17 (2), 87-112.
- Edwards, J. (2013). Bilingualism and multilingualism: Some central concepts. Tej K. Bhatia and William C. Ritchie (Eds.), In *The handbook of bilingualism and multilingualism* (pp. 5-25). UK, Oxford: Blackwell Publishing.
- Efron, S.E. and Ravid, R. (2013). *Action research in education: A practical guide*. New York: Guilford Press.
- Elkind, D. (1983). Montessori education: Abiding contributions and contemporary challenges. *Young Children*, 38 (2), 3-10.
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Philadelphia: Open University Press.
- Ellis, R. (2015). *Understanding second language acquisition*. UK, Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. and Shintani, N. (2014). *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. UK, Oxon: Routledge.
- Emin, M.N. (2016). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Temel eğitim politikaları*. SETA, 153. http://file.setav.org/Files/Pdf/20160309195808_turkiyedeki-suriyeli-cocuklarin-egitimi-pdf.pdf (Erişim tarihi: 12.12.2018).
- Er, A.R. and Bayındır, N. (2015). Pedagogical approaches of elementary teachers for primary refugee children. *International Journal of Social and Educational Sciences*, 2 (4), 175-185.
- Er, O., Biçer, N. ve Bozkırlı, K.Ç. (2012). Yabancılar Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1 (2), 51-69.
- Erdem, M.D., Gün, M., Şengül, M. ve Şimşek R. (2015). Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan okuma metinlerinin öğretim elemanlarınca diller için avrupa ortak başvuru metni ve işlevsel metin özellikleri kapsamında değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 10 (3), 455-476.
- Erdem İ. ve Bahşi, B. (2019). Yabancılar Türkçe öğretiminde dil bilgisi öğretimi. İ. Erdem, B. Doğan ve H. Altunkaya (Editörler), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi içinde* (s. 177-200). Ankara: Pegem Akademi.
- Erdoğan, T., Yıldırım, K., Günaydın, Y., Yeşilbaş, B., Yağcıoğlu, G. ve Cankurtaran, Z.E. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uygulama örnekleri*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Erhel, S. and Jamet, E. (2013). Digital game-based learning: Impact of instructions and feedback on motivation and learning effectiveness. *Computers&Education*, 67, 156-167.

- Erikson, E. H. (1976/2017). Play and actuality. J. S. Bruner, A. Jolly and K. Sylva (Eds), In *Play: Its role in development and evolution* (pp. 1116–1143). https://www.researchgate.net/publication/328486788_Play_its_role_in_development_and_evolution (Erişim tarihi: 24.04.2020). USA, New York: Penguin Books.
- Erlandson, D.A., Harris, E.L., Skipper, B.L. and Allen, S.D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. USA, California: SAGE Publications.
- Erol, H.F. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi. F. Yıldırım ve B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: Kuramlar-yöntemler-beceriler-uygulamalar içinde* (s. 177-219). Ankara: Pegem Akademi.
- Erol, S., Erdem, İ. ve Akkaya, A. (2021). Yabancı dil olarak türkçe öğretiminde eğitsel oyunların kullanımının akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (Özel Sayı), 166-183.
- Ertem, İ.S. (2014). Okuma yazma eğitiminde teknolojinin rolü: Gelişmeler, yaklaşımlar ve yeni okuryazarlık. İ.S. Ertem (Ed.), *Okuma yazma eğitimi ve teknoloji içinde* (s. 1-16). Ankara: Nobel Akademi.
- Ertmer, P.A. and Newby, T.J. (2013). Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance Improvement Quarterly*, 26 (2), 43-71.
- Facer, K., Joiner, R., Stanton, D., Reid, J., Hull, R. and Kirk, D. (2004). Savannah: Mobile gaming and learning? *Journal of Computer Assisted Learning*, 20 (6), 399-409.
- Fan, K.K., Xiao, P.W. and Su, C.H. (2015). The effects of learning styles and meaningful learning on the learning achievement of gamification health education curriculum. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 11 (5), 1211-1229.
- Felicia, P. (2009). *Digital games in schools: A handbook for teachers*. Belgium, Brussels: European Schoolnet EUN Partnership AISBL.
- Ferrance, E. (2000). *Themes in education. Action Research*. Northeast and Islands Regional Educational Laboratory at Brown University.
- Ferris, S.P. and Wilder, H. (2006). Uses and potentials of wikis in the classroom. *Innovate: Journal of Online Education*, 2 (5). <https://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1129&context=innovate> (Erişim tarihi: 11.12.2018).
- Field, J. (2009). *Listening in the language classroom*. UK, Cambridge: Cambridge University Press.
- Fiş Erümit, S. ve Karakuş, T. (2015). Eğitim ortamlarında yeni bir yaklaşım: Oyunlaştırma. B. Akkoyunlu, A. İşman ve H.F. Odabaşı (Editörler), *Eğitim teknolojileri okumaları 2015 içinde* (s.395-418). Ankara: Ayrıntı Basım Yayın ve Matbaacılık.
- Flowerdew, J. and Miller, L. (2005). *Second language listening: Theory and practice*. USA, New York: Cambridge University Press.
- Fogg, B.J. (2009). *A behavior model for persuasive design*. http://icvl.eu/2011/disc/icvl/documente/pdf/met/ICVL_ModelsAndMethodologies_paper42.pdf (Erişim tarihi: 15.12.2018).

- Fotos, S. and Browne, C. (2003) The development of CALL and current options. S. Fotos and C. Browne (Eds.), In *New perspectives on CALL for second language classrooms*. (s. 3-14). USA, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fuchs, D. and Fuchs, L.S. (2005). Peer-assisted. learning strategies: Promoting World recognition, fluency, and reading comprehension in young children. *The Journal of Special Education*, 39 (1), 34-44.
- Fuchs, D., Fuchs, L.S., Mathes, P.G. and Simmons, D.C. (1997). Peer-assisted learning strategies: Making classroom more responsive to diversity. *American Educational Research Journal*, 34 (1), 174-206.
- Fulcher, G. (2004). Deluded by artifices? The common European framework and harmonization. *Language Assessment Quarterly: An International Journal*, 1 (4), 253-266.
- Gamlo, N. (2019). The impact of mobile game-based language learning apps on efl learners' motivation. *English Language Teaching*, 12 (4), 49-56.
- Gardiner, S. (2005). *Building student literacy through sustained silent reading*. USA, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Garris, R., Ahlers, R. and Driskell, J.E. (2002). Games, motivation, and learning: A research and practice model. *Simulation & Gaming*, 33 (4), 441-467.
- Gass, S. (2000). Fundamentals of second language acquisition. J.W. Rosenthal (Ed.), In *Handbook of undergraduate second language education* (pp. 29-46). USA, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Gass, S. and Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: An introductory course*. USA, New York: Routledge.
- Gee, J.P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. USA, New York: Palgrave Macmillan.
- Gelibolu, M.F. (2013). Eğitsel dijital oyunların teknolojisi, türleri, sınıflandırılması, derecelendirilmesi ve eğitimde kullanılabilirliği potansiyeli. M.A. Ocak (Ed.), *Eğitsel dijital oyunlar içinde* (s. 70-104). Ankara: Pegem Akademi.
- Genç, B. (2013). Öğrenme kuramlarına göre çocuklara yabancı dil öğretimi. *Birey ve Toplum*, 3 (6), 37-50.
- Gibson, S.A. (2008). An effective framework for primary-grade guided writing instruction. *The Reading Teacher*, 62 (4), 324-334.
- Girmen, P. and Kaya, M.F. (2019). Using the flipped classroom model in the development of basic language skills and enriching activities: Digital stories and games. *International Journal of Instruction*, 12 (1), 555-572.
- Glanz, J. (2014). *Action research: An educational leader's guide to school improvement*. United Kingdom: Rowman&Littlefield.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş* (Çev: A. Ersoy ve P. Yalçınoglu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Golynskaia, A. ve Gürlek, M. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe dil bilgisi öğretimi. A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: Kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler içinde* (s. 545-567). Ankara: Pegem Akademi.

- Goodrich Andrade, H. (2001). The effects of instructional rubrics on learning to write. *Current Issues in Education*, 4 (4), 1-21.
- Gordon, T. (2007). *Teaching young children a second language*. UK, London: Praeger Publisher.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü [GİGM] (2016). *2016 Türkiye göç raporu*. Ankara: T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü [GİGM] (2021). <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638> (Erişim tarihi: 07.07.2021).
- Göçer, A. (2018). *Süreç ve sonuç değerlendirme yöntem ve araçlarıyla Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Göçmenler, H. (2015). Yabancılar Türkçe öğretiminde materyal geliştirme ve teknoloji kullanımı. A. Sarıçoban (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi metodolojisi* içinde (s. 214-255). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gözüküçük, M. (2015). *Anadili Türkçe olmayan ilkokul öğrencilerine ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Grabe, W. and Stoller, F.L. (2011). *Teaching and researching reading*. UK, Oxon: Routledge.
- Graham, S. and Santos, D. (2015). *Strategies for second language listening: Current scenarios and improved pedagogy*. UK, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Grgurovic, M., Chapelle, C.A., and Shelley, M.C. (2013). A meta-analysis of effectiveness studies on computer technology-supported language learning. *ReCALL*, 25, 165-198.
- Griffiths, M.D. (2002). The educational benefits of videogames. *Education and Health*, 20 (3), 47-51.
- Grosjean, F. (2008). *Studying bilinguals*. USA, New York: Oxford University Press.
- Gül Yazıcı, Z. (2007). *Birinci ve ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların Türkçeyi kazanımlarına dil merkezli okul öncesi eğitim programının etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gültekin, M. (2012). Sosyal bilişsel öğrenme kuramı. B. Oral (Ed.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* içinde (s. 101-137). Ankara: Pegem Akademi.
- Gün, M. (2013). Görsel-işitsel yöntem. M. Durmuş ve A. Okur (Editörler.), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s. 115-117). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Gün, M. (2015). Yabancılar Türkçe öğretimi veren öğretim elemanlarının Adıyaman ili çadır kent bölgesinde Türkçe öğrenen Suriyeli mültecilere Türk kültürü aktarımına ilişkin görüşleri. *Cappadocia Journal of History and Social Sciences*, 5, 119-138.
- Günday, R. ve Tahtalı Çamlıoğlu, Y. (2015). Yabancı dil ve gramer öğretiminde dijital medyayı kullanma. *Turkish Studies*, 10 (15), 471-484.
- Günel, E. (2019). *Gerçek çevre tabanlı dijital eğitsel oyunların İngilizce kelime bilgisi ile kalıcılığı üzerine etkilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güngör, F. (2015). *Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin eğitim-öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Günüç, S. (2017). *Eğitimde teknoloji entegrasyonunun kuramsal temelleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gürbüz, R., Gülburnu, M. ve Şahin, S. (2017). Oyun destekli kesir öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri: Video destekli bir çalışma. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (25), 98-132.
- Güvendir, E. and Gezgin, D.M. (2015). The effect of a Facebook game that requires English vocabulary knowledge on students' English vocabulary development. *Journal of Educational Sciences Research*, 5 (1), 41-55.
- Hafız, H.D. (2015). *8-12 yaş aralığındaki çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Haladyna, T.M. (1997). *Writing test items to evaluate higher order thinking*. USA: Viacom Company.
- Halat, S. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme becerisine yönelik kaygı düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hamers, J.F. and Blanc, M.H.A. (2000). *Bilingualism and bilingualism*. UK, Cambridge: Cambridge University Press.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching*. UK, Harlow: Pearson Longman.
- Harris, D.P. (1996). *Testing English as a second language*. USA, New York: McGraw-Hill Book Company.
- Haviland, W.A. (1998). *Cultural anthropology*. USA, Florida: Harcourt Brace&Company.
- Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü [HBÖGM] (2020). İzleme değerlendirme raporu 2019. <http://hbogm.meb.gov.tr/dosyalar/izlemedegerlendirmerapor/2019/mobile/index.html#p=2> (Erişim tarihi: 07.07.2021).
- Haynes, J. (2007). *Getting started with English language learners: How educators can meet the challenge*. USA, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Hendricks, C. (2017). *Improving schools through action research: A reflective practice approach*. USA, Boston: Pearson Education.
- Henry, L.A. (2007). *Exploring new literacies pedagogy and online reading comprehension among middle school students and teachers: Issues of social equity or social exclusion?* Unpublished Doctoral Dissertation. University of Connecticut, Storrs.

- Herr, K. and Anderson, G.L. (2015). *The action research dissertation: A guide for students and faculty*. USA: Sage Publications.
- Herz, J. (2001). Gaming the system: What higher education can learn from multiplayer online worlds. In *EDUCAUSE publications from the internet and the university forum* (pp. 169-191). <https://library.educause.edu/-/media/files/library/2002/1/ffpiu019-pdf.pdf> (Erişim tarihi: 26.12.2018).
- Hinkel, E. and Fotos, S. (2002). From theory to practice: A teacher's view. E. Hinkel and S. Fotos (Eds.), In *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms* (pp. 1-12). USA, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hoffman, J.V. and McCarthey, S.J. (2012). Our principles and our practices. J.S. Hoffman, J.F. Baumann, P. Afflerbach, A.M. Duffy-Hester, S.J. McCarthey and J. Moon Ro (Eds.), In *Balancing principles for teaching elementary reading* (pp. 11-58). USA, New York: Routledge.
- Hsiao, H.S., Chang, C.S., Lin, Y.C. and Hu, P.M. (2014). Development of children's creativity and manual skills within digital game-based learning environment. *Journal of Computer Assisted Learning*, 30, 377-395.
- Huang, Y.M. and Huang, Y.M. (2015). A scaffolding strategy to develop handheld sensor-based vocabulary games for improving students' learning motivation and performance. *Educational Technology Research and Development*, 63 (5), 691-708.
- Hubbard, R.S. and Power, B.M.(2003). *The art of classroom inquiry: A handbook for teacher-researchers*. NH, Portsmouth: Heinemann.
- Huizinga, J. (2018). *Homo ludens: Oyunun toplumsal işlevi üzerine bir deneme* (Çev: M.A.Kılıçbay). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Huizinga, J., Admiraal, W., Akkerman, S. and ten Dam, G. (2009). Mobile game-based learning in secondary education: Engagement, motivation and learning in a mobile city game. *Journal of Computer Assisted Learning*, 25 (4), 332-344.
- Hwang, G.J. and Wu, P.H. (2012). Advancements and trends in digital game-based learning research: A review of publications in selected journals from 2001 to 2010. *British Journal of Educational Technology*, 43 (1), E6-E10.
- Hwang, W.Y., Shih, T.K., Ma, Z.H., Shadiev, R. and Chen, S.Y. (2016). Evaluating listening and speaking skills in a mobile game-based learning environment with situational contexts. *Computer Assisted Language Learning*, 29 (4), 639-657.
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. USA, New York: Cambridge University Press.
- Ihlamur-Öner, S.G. (2014). Türkiye'nin Suriyeli mültecilere yönelik politikası. *Ortadoğu Analiz*, 6 (61), 42-45.
- Ijalba, E., Obler, L.K. and Chengappa, S. (2013). Bilingual aphasia: Theoretical and clinical considerations. Tej K. Bhatia and William C. Ritchie (Eds.), In *The handbook of bilingualism and multilingualism* (pp. 61-84). UK, Oxford: Blackwell Publishing.

- İslioğlu, S. (2015). *Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İdin, Ş. (2018). The challenges of refugee students encountered in science courses: A phenomenological study. *Journal of Education and Future*, 13, 79-94.
- İltar, L. (2019). Dil edinimi, dil öğrenimi/öğretimi ve dil eğitimi üzerine tartışmalar. E. Boylu ve L. İltar (Editörler), *Yabancı dil olarak Türkçe Öğretimi: Politika, program, yöntem ve öğretim içinde* (s. 1-27). Ankara: Pegem Akademi.
- İnal, M. ve Korkmaz, Ö. (2019). Eğitsel oyunların öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye dönük tutumlarına ve konuşma becerilerine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7 (4), 898-913.
- İnsan Hakları İzleme Örgütü (2015). “Geleceğimi hayal etmeye çalıştığımda hiçbir şey göremiyorum”: Türkiye'deki Suriyeli mülteci çocukların eğitime erişiminin önündeki engeller-Kayıp nesil olmalarını önlemek. https://www.hrw.org/sites/default/files/report_pdf/turkey1115tu_web.pdf (Erişim tarihi: 11.12.2018).
- İşcan, A. (2011). Yabancı dil öğretimi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihçesi. A. Kılınç ve A. Şahin (Editörler), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi içinde* (s. 3-32). Ankara: Pegem Akademi.
- James, E.A., Milenkiewicz, M.T. and Bucknam, A. (2008). *Participatory action research for educational leadership: Using data-driven decision making to improve schools*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Jarvis, H. and Krashen, S. (2014). Is CALL obsolete? Language acquisition and language learning revisited in a digital age. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 17 (4), 1-6.
- Jean, G. and Simard, D. (2013). Deductive versus inductive grammar instruction: Investigating possible relationships between gains, preferences and learning styles. *System*, 41 (4), 1023-1042.
- Johnson, A.P. (2015). *Eylem araştırması el kitabı*. Y. Uzun ve M. Özten Anay (Çev. Editörleri). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Johnson, D. (2011). Videogames: Cause or effect? A. Mieczkowski, T. Goldhaber and J. Clarkson (Eds.), In *Culture, Communication and change: Reflections on the use and impact of modern media and technology in our lives* (pp. 17-21). Cambridge: University of Cambridge.
- Jonassen, D.H. (1991). Objectivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm? *Educational Technology Research and Development*, 39 (3), 5-14.
- Juan-Garau, M. and Salazar-Noguera, J. (2015). Introduction: The relevance of CLIL education in achieving multilingualism on the global stage. M. Juan-Garau and J. Salazar-Noguera (Eds.), In *Content-based language learning in multilingual educational environments* (pp. 1-10). Switzerland, Cham: Springer.
- Kadioğlu Ateş, H., Kanger, F. ve Şimşek, Z. (2018). Oyun temelli dil beceri programının Suriyeli öğrencilerin okuma yazma becerilerinin gelişimine etkisi. *Turkish Studies*, 13 (3), 357-372.

- Kaplan Akıllı, G. and Çağıltay, K. (2006). An instructional design/development model for the creation of game-like learning environments: The FIDGE model. M. Pivec (Ed.), In *Affective and emotional aspects of human-computer interaction: Game-based and innovative learning approaches* (pp. 93-112). Netherlands, Amsterdam: IOS Press.
- Kaptelin, V. and Cole, M. (2002). Individual and collective activities in educational computer game playing. T. Kosmann, R. Hall and N. Miyake (Eds.), In *CSCL 2: Carrying forward the conversation* (pp. 303-316). Mahwah, NJ: Erlbaum. https://www.researchgate.net/publication/221033742_Individual_and_collective_activities_in_educational_computer_game_playing (Erişim tarihi: 26.12.2018).
- Kara, M. (2010a). Oyunlarla yabancılara Türkçe öğretimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 407-421.
- Kara, M. (2010b). Gazi Üniversitesi Tömer öğrencilerinin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve bunların çözümüne yönelik öneriler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8 (3), 661-696.
- Kara, M. ve Omar, M. (2020). Kerkük Üniversitesinde Türkmen öğrencilerin Türkiye Türkçesindeki sesli okuma hataları üzerine tespit ve değerlendirmeler. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum: Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9 (27) , 635-663.
- Kara, M., Şahin, S. ve Kapat, S. (2020). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde akran öğretiminin etkisi: Deneyisel bir çalışma. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, Eğitim ve Toplum Özel sayısı*, 5974-5994.
- Karaağaç, G. (2011). Bireysel iki dillilik ve toplumsal iki dillilik. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, 717, 222-228.
- Karabulut, H.İ. (2020). *Teknoloji destekli alternatif öğretim yöntemlerinin İngilizce başarısı üzerindeki etkililiği: Bir meta-analiz çalışması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karakoç Öztürk, B. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde materyal tasarımı- Süreç ve etkinlikler-. F. Yıldırım ve B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: Kuramlar-yöntemler-beceriler-uygulamalar* içinde (s. 325-352). Ankara: Pegem Akademi.
- Karakuş, N. (2019). Avrupa dilleri ortak çerçeve programı metni ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yansımaları. İ. Erdem, B. Doğan ve H. Altunkaya (Editörler), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi* içinde (s. 43-68). Ankara: Pegem Akademi.
- Karslı-Çalamak, E. and Kılınç, S. (2021). Becoming the teacher of a refugee child: ‘Teachers’ evolving experiences in Turkey. *International Journal of Inclusive Education*, 25 (2), 259-282.
- Kavan, N. (2020). *Teknoloji destekli eğitimin özel eğitim öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Siirt: Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaya, S. (2011). *Tömer’de yabancı dil öğretiminde kullanılan İngilizce ve Türkçe kitaplarının geçmiş zaman öğretiminin genel öğretim ilkeleri açısından incelenmesi ve değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Kayan, A. ve Aydın, İ.S. (2020). The effect of computer-assisted educational games on teaching grammar. *World Journal of Education*, 10 (1), 117-133.
- Ke, F. (2008). A case study of computer gaming for math: Engaged learning from gameplay? *Computers & Education*, 51 (4), 1609-1620.
- Kelağa Ahmet, İ. (2005). *Yunanistan’da (Batı Trakya’da) ikidilli eğitim veren azınlık okullarında Türkçe ve Yunanca öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Keller, J.M. (1987). Development and use of the ARCS Model of instructional design. *Journal of Instructional Development*, 10 (3), 2-10.
- Keller, J.M. (2000). How to integrate learner motivation planning into lesson planning: The ARCS model approach. VII *Semanario*’da sunulan bildiri. Santiago, Cuba. https://app.nova.edu/toolbox/instructionalproducts/ITDE_8005/weeklys/2000-Keller-ARCSLessonPlanning.pdf (Erişim tarihi: 16.12.2018).
- Keller, J.M. (2016). Motivation, learning, and technology: Applying the ARCS-V motivation model. *Participatory Educational Research*, 3 (2), 1-13.
- Keller, J.M. and Suzuki, K. (2004) Learner motivation and E-learning design: A multinationally validated process, *Journal of Educational Media*, 29 (3), 229-239.
- Kemmis, S., McTaggart, R. and Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Singapore: Springer.
- Kılıç, Z. (2015). *Hayat bilgisi dersinde öğrencilerin yaşam becerilerinin geliştirilmesinde etkin öğrenme uygulamaları*. Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kılınç, H.H. ve Yenen, E.T. (2015). Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarına ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri. *International Journal of Language Academy*, 3 (4), 429-441.
- Kırkkılıç, A. ve Girgin, Y. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde temel ilke ve kavramlar. A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: Kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler içinde* (s. 93-107). Ankara: Pegem Akademi.
- Kıroğlu, K., Kesten, A. ve Elma, C. (2010). Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu lisans öğrencilerinin sosyo-kültürel ve ekonomik sorunları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2), 26-39.
- Kiili, K. (2005). Digital game-based learning: Towards an experiential gaming model. *Internet and Higher Education*, 8, 13-24.
- Kiremit, R.F. (2019). *Geçici koruma altındaki 3-5 yaş grubu Suriyeli çocuklara CLIL yöntemine dayalı verilen Türkçe eğitiminin alıcı dil gelişimlerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Koda, K. (2007). Reading and language learning: Crosslinguistic constraints on second language reading development. *Language Learning*, 57 (1), 1-44.
- Korucu, A.T. (2015). Mesleki İngilizce dersinde dinamik web teknolojileri kullanımının akademik başarıya ve derse karşı motivasyona etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (3), 243-260.

- Köksal, K. (2001). *Okuma yazmanın öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Köylü, M. (2001). Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesine devam eden yabancı uyruklu öğrencilerin fakülte hakkındaki düşünce, sorun ve beklentileri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12 (12-13), 131-153.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. UK, Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. UK, Oxford: Pergamon Press Inc.
- Kumar, C.P. (2013). The eclectic method theory and its application to the learning of English. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 3 (6), 1-4.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: From method to postmethod*. USA, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Kurt, M. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil bilgisinin işlevi. F. Yıldırım ve B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: Kuramlar-yöntemler-beceriler-uygulamalar içinde* (s. 261-266). Ankara: Pegem Akademi.
- Kurt, E. (2019). *Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Kuşçuran, B.N. (2020). *Dijital oyun tabanlı ingilizce sözcük öğretimi üzerine deneysel bir çalışma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kutlu, Ö., Doğan, C.D. ve Karakaya, İ. (2008). *Öğrenci başarısının belirlenmesi: Performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Lambert, W.E. (1973). Culture and language as factors in learning and education. *5th Annual Learning Symposium on Cultural Factors in Learning Sempozyumu'nda* sunulan bildiri. Washington: Western Washington State College. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED096820.pdf> (Erişim tarihi: 22.05.2021).
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. UK, Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. (2001). Teaching grammar. M. Celce-Murcia (Ed.), In *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 251-266). USA, Massachusetts: Heinle & Heinle.
- Larsen-Freeman, D. and Anderson, M. (2014). *Dil öğretiminde teknik ve ilkeler* (Çev: M. Calp). Ağrı: Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Yayınları.
- Lee, L. (2004). Learners' perspectives on networked collaborative interaction with native speakers of Spanish in the US. *Language Learning and Technology*, 8 (1), 83-100.
- Lems, K., Miller, L.D. and Soro, T.M. (2009). *Teaching reading to English language learners*. USA, New York: The Guilford Press.
- Lenneberg, E.H. (1967). *Biological foundations of language*. USA, New York: John Wiley&Sons, Inc.
- Li, Z. and Hegelheimer, V. (2013). Mobile-assisted grammar exercises: Effects on self-editing in L2 writing. *Language Learning & Technology*, 17 (3), 135-156.

- Liamputtong, P. (2009). Qualitative data analysis: Conceptual and practical considerations. *Health Promotion Journal of Australia*, 20 (2), 133-139.
- Lightbown, P.M. and Spada, N. (2013). *How languages are learned (4.bsk.)*. UK, Oxford: Oxford University Press.
- Liu, T.Y. and Chu, Y.L. (2010) Using ubiquitous games in an English listening and speaking course: Impact on learning outcomes and motivation. *Computers & Education*, 55, 630-643.
- Locke, E.A. and Latham, G.P. (2005). Goal setting theory. K.G. Smith and M.A. Hitt (Eds.), In *Great minds in management: The process of theory development* (pp. 128-150). USA, New York: Oxford University Press.
- Luchtenberg, S. (2002). Bilingualism and bilingual education and their relationship to citizenship from a comparative German–Australian perspective. *Intercultural Education*, 13 (1), 49-61.
- Lunenburg, F.C. (2011). Goal-setting theory of motivation. *International Journal of Management, Business, and Administration*, 15 (1), 1-6.
- Mao, W. (2009). Teaching culture within and beyond language. *English Language Teaching*, 2 (4), 144-148.
- Marckwardt, A.H. (1963). English as a second language and English as a foreign language. *PMLA*, 78 (2), 25-28.
- Marinova-Todd, S.H., Marshall, D.B. and Snow, C.E. (2000). Three misconceptions about age and L2 learning. *TESOL Quarterly*, 34 (1), 9-34.
- Martín-Pastor, E., González-Gil, F., Río, C.J., Robaina, N.F. and Castro, R.P. (2013). Influence of immigrant students' communication skills on their teaching and learning process. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 789-793.
- Maxwell, M.J. (1972). Skimming and scanning improvement: The needs, assumptions and knowledge base. *Journal of Reading Behavior*, 5 (1), 47-59.
- McFarlane, A., Sparrowhawk, A. and Heald, Y. (2002). *Report on the educational use of games: An exploration by TEEM of the contribution which games can make to education process*. Cambridge: TEEM. http://questgarden.com/84/74/3/091102061307/files/teem_gamesined_full.pdf (Erişim tarihi: 24.12.2018).
- McKernan, J. (1987). Action research and curriculum development. *Peabody Journal of Education*, 64 (2), 6-19, DOI: 10.1080/01619568709538548
- McNiff, J. and Whitehead, J. (2006). *All you need to know about action research*. London: Sage.
- Medina, E. (2005). Digital games: A motivational perspective. *DiGRA 2005 Conference: Changing Views - Worlds in Play*'de sunulan bildiri. Vancouver, Canada. <http://www.digra.org/wp-content/uploads/digital-library/06276.30561.pdf> (Erişim tarihi: 23.12.2018).
- Memiş, M.R. ve Erdem, M.D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies*, 8 (9), 297-318.

- Merriam, S.B. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. S. Turan (Çev.Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Mertler, C.A. (2006). *Action research: Teachers as researches in the classroom*. California: Sage Publications.
- Meşe, C. ve Dursun, Ö.Ö. (2017). Oyunlaştırmanın kuramsal temelleri. H.F. Odabaşı, B. Akkoyunlu ve A. İşman (Editörler), *Eğitim teknolojileri okumaları 2017* içinde (s. 371-399). <http://www.tojet.net/books.htm> (Erişim tarihi: 18.12.2018).
- Mikulecky, B.S. and Jeffries, L. (2007). *Advanced reading power: Extensive reading, vocabulary building, comprehension skills, reading faster*. USA, New York: Pearson.
- Miles, M.B. and Huberman, A.M. (2015). *Nitel veri analizi* (Çev: S. Akbaba-Altun ve A. Ersoy). Ankara: Pegem Akademi.
- Mills, G.E. and Gay, L.R. (2016). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (11rd ed.). New Jersey: Pearson.
- Mills, G.E. (2014). *Action research: A guide for the teacher researcher*. USA, Boston: Pearson Education Limited.
- Mitchell, R. and Myles, F. (2004). *Second language learning theories*. London: Arnold.
- Moeller, A.K. and Catalano, T. (2015). Foreign language teaching and learning. J.D. Wright (Ed.), In *International encyclopedia for social and behavioral sciences*, (pp. 327-332). UK, Oxford: Pergamon Press.
- Montrul, S. (2013). Bilingualism and the heritage language speaker. Tej K. Bhatia and William C. Ritchie (Eds.), In *The handbook of bilingualism and multilingualism* (pp. 168-189). UK, Oxford: Blackwell Publishing.
- Moon, J. (2000). *Children learning English*. Macmillan Heinemann English Language Teaching.
- Moradi, H. (2014). An investigation through different types of bilinguals and bilingualism. *International Journal of Humanities & Social Science Studies*, 1 (2), 147-154.
- Moskal, B.M. and Leydens, J.A. (2000). Scoring rubric development: Validity and reliability. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7 (10), 1-6.
- Müftüoğlu, A.C. (2018). *Turkish efl pre-service teachers' attitudes toward and reflections on digital game enhanced practice*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Myers-Scotton, C. (2005). *Multiple voices: An introduction to bilingualism*. UK, Oxford: Blackwell Publishing.
- Nassaji, H. and Fotos, S.S. (2011). *Teaching grammar in second language classrooms: Integrating form-focused instruction in communicative context*. USA, New York: Routledge.
- Neville, D. (2009). In the Classroom: Digital game-based learning in second language acquisition. *The Language Educator*, November 2009, 47-51.

- Neville, D.O., Shelton, B.E. and McInnis, B. (2009). Cybertext redux: Using digital game-based learning to teach L2 vocabulary, reading, and culture. *Computer Assisted Language Learning*, 22 (5), 409-424.
- Ocak, M.A. (2013). Eğitsel dijital oyunların eğitimde kullanımı. M.A. Ocak (Ed.), *Eğitsel dijital oyunlar içinde* (s. 50-70). Ankara: Pegem Akademi.
- Oğuz, E.S. (2011). Toplum bilimlerinde kültür kavramı. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 28 (2), 123-139.
- Ong, W.J. (1999). *Sözlü ve yazılı kültür: Sözüün teknolojileşmesi* (Çev: S. Postacıoğlu Banon). İstanbul: Metis Yayınları.
- Orlich, D.C., Harder, R.J., Callahan, R.C., Trevisan, M.S. and Brown, A.H. (2007). *Teaching strategies: A Guide to effective instruction*. USA, Wadsworth: Cengage Learning.
- Ortega, L. (2009). *Understanding second language acquisition*. USA, New York: Routledge.
- Oruç, Ş. (2016). Ana dili, ikinci dil, iki dillilik, yabancı dil. *International Journal of Social Science*, 45, 279-290, Doi: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3411>
- Owens, R.E. (2011). *Language development: An introduction*. USA, New York: Pearson.
- Owston, R., Wideman, H., Ronda, N.S. and Brown, C. (2009). Computer game development as a literacy activity. *Computers & Education*, 53 (3), 977-989.
- Oxford, R.L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Massachusetts: Heinle&Heinle Publishers.
- Öksüz, G. (2014). Rus dili öğretiminde karşılaşılan ana dil kaynaklı girişim hataları. *Turkish Studies (Elektronik)*, 9 (6), 843 - 857.
- Özcelik, D.A. (1998). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özçetin, S. (2013). *Yükseköğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal uyumlarını etkileyen etmenler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi 1*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özdamar, K. (2017). *Ölçek ve test geliştirme-Yapısal eşitlik modellemesi*. Eskişehir: Nisan Kitabevi Yayınları.
- Özdemir, A. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin söz edimlerini anlama düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Özdemir, M. (2011). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde edatlar*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdemir, O. (2017). Türkçe öğretiminde dijital teknolojilerin kullanımı ve bir web uygulaması örneği. *Turkish Studies*, 12 (4), 427-444.

- Özer, F. (2017). *Ciddi oyunların ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin Fen Bilimleri dersi akademik başarılarına, derse yönelik motivasyonlarına ve problem çözme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özer, Y.Y., Komşuoğlu, A. ve Ateşok, Z.Ö. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4 (37), 185-219.
- Özerol, M. (2013). *Bilgisayar destekli dil öğretimi ve Almanca sözcük öğrenmeye etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Öztürk Yurtseven, G. (2016). *Yabancı dil öğretiminde alternatif gerçeklik oyunları ve öğrenen özerkliği üzerine bir çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özüdoğru, M. ve Dilman, H. (2014). *Anadil edinimi ve yabancı dil öğrenim kuramları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Panagiotidis, P., Krystalli, P. and Arvanitis, P. (2018). Technology as a motivational factor in foreign language learning. *European Journal of Education*, 1 (3), 43-52.
- Papastergiou, M. (2009). Digital game-based learning in high school computer science education: Impact on educational effectiveness and student motivation. *Computers & Education*, 52, 1-12.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. USA, California: Sage Yayınları.
- Paulston, C.B. (1974). *Implications of language learning theory for language planning: Concerns in bilingual education. papers in applied linguistics, bilingual education series:1*. Virginia: Center for Applied Linguistics.
- Peçenek, D. (2014). İkinci dil edinimi (araştırması) ve yönlendirilen ikinci dil edinimi alanlarına genel bir bakış. *Dil Dergisi*, 164, 5-25.
- Piaget, J. (1951). *Play, dreams and imitation in childhood*. (Çev: C. Gattegno and F.M. Hodgson). UK, London: Routledge and Kegan Paul.
- Piggot-Irvine, E. (2015). *Goal pursuit in education using focused action research*. New York: Palgrave Macmillan.
- Prensky, M. (2001). *Digital game-based learning*. USA, New York: McGraw-Hill.
- Pumariega, A.J., Rothe, E. and Pumariega, J.B. (2005). Mental health of immigrants and refugees. *Community Mental Health Journal*, 41 (5), 581-597.
- Rama, P. S., Black, R. W., van Es, E. and Warschauer, M. (2012). Affordances for second language learning in World of Warcraft. *ReCALL*, 24 (3), 322-338.
- Ranalli, J. (2008). Learning English with The Sims: Exploiting authentic computer simulation games for L2 learning. *Computer Assisted Language Learning*, 21 (5), 441-455.
- Rao, P.S. (2018). Eclectic approach in English language teaching: A comprehensive study. *An International Multidisciplinary Research Journal*, 8 (10), 18-28.
- Read, C. (2003). Is younger better? *English Teaching Professional*, 28, 5-7.

- Reilly, V. and Ward, S.M. (1997). *Very young learners*. UK, Oxford: Oxford University Press.
- Reinders, H. and Wattana, S. (2014). Can I say something? The effects of digital game play on willingness to communicate. *Language Learning & Technology*, 18 (2), 101-123.
- Reinhardt, J. and Sykes, J.M. (2012). Conceptualizing digital game-mediated L2 learning and pedagogy: Game-enhanced and game-based research and practice. H. Reinders (Ed.), In *Digital games in language learning and teaching* (pp. 32-49). UK, London: Palgrave Macmillan.
- Reiser, R.A. (2001). A history of instructional design and technology: Part I: A history of instructional media. *Educational Technology Research and Development*, 49 (1), 53-64.
- Reisoğlu, İ., Yılmaz, R., Çoban, M., Topu, F.T., Karakuş, T. ve Göktaş, Y. (2015). Üç boyutlu sanal dünyalardaki tasarım öğelerinin motivasyon boyutları açısından incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5 (3), 257-272.
- Reppy, J.M. and Adames, J. (2000). English as a second language. J.W. Rosenthal (Ed.), In *Handbook of undergraduate second language education* (pp. 73-92). USA, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Richards, J.C. and Rodgers, T.S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. USA, New York: Cambridge University Press.
- Richards, J.C. and Schmidt, R. (2010). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. UK, Harlow: Pearson.
- Rieber, L. P., Smith, L. and Noah, D. (1998). The value of serious play. *Educational Technology*, 38 (6), 29-37.
- Romaine, S. (1989). *Bilingualism*. USA, New York: Basil Blackwell Inc.
- Ronimus, M., Eklund, K., Pesu, L. and Lytinen, H. (2019). Supporting struggling readers with digital game-based learning. *Educational Technology Research and Development*, 67, 639-663.
- Ronimus, M., Kujala, J., Tolvanen, A. and Lyytinen, H. (2014). Children's engagement during digital game-based learning of reading: The effects of time, rewards, and challenge. *Computers & Education*, 71, 237-246.
- Rost, M. (1990). *Listening in language learning*. USA, New York: Routledge.
- Rusman, E., Ternier, S. and Specht, M. (2018). Early second language learning and adult involvement in a real-world context: Design and evaluation of the "ELENA Goes Shopping" mobile game. *Educational Technology & Society*, 21 (3), 90-103.
- Salaberry, R. (1999). CALL in the year 2000: Still developing the research agenda. *Language Learning and Technology* 3 (1), 104-107.
- Sam, D.L. (2006). Acculturation: Conceptual background and core components. D.L. Sam and J.W. Berry (Eds.), In *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology* (pp. 11-26). USA, New York: Cambridge University Press.

- Samuels, S.J. (2005). Reading fluency: Its past, present, and future. T. Rasinski, C.L.Z. Blachowicz and K. Lems (Eds.), In *Fluency instruction: Research-based best practices* (pp. 7-20). USA, New York: The Guilford Press.
- Samur, Y. (2019). Kes Sesi: A mobile game designed to improve kindergarteners' recognition of letter sounds. *Journal of Computer Assisted Learning*, 35 (2), 294-304.
- Sarıahmetoğlu, H. ve Kamer, S.T. (2021). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimi ve uyumu: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 612-634.
- Sarıçoban, A. ve Mirici, İ.H. (2019). İngilizce öğretiminde yaklaşım, yöntem ve teknikler. İ.H. Mirici (Ed.), *İlkokulda yabancı dil öğretimi* içinde (s. 57-76). Ankara: Nobel Akademi.
- Sarıçoban, A. ve Takkaç, A. (2019). Sesletim sözcük ve dil bilgisi öğretimi. İ.H. Mirici (Ed.), *İlkokulda yabancı dil öğretimi* içinde (s. 77-96). Ankara: Nobel Akademi.
- Sarıman, G. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bilgisayar destekli eğitimin kelime vurgulama becerisine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Savignon, S.J. (1988). In second language acquisition/foreign language learning, nothing is more practical than a good theory. *Issues and developments in English and applied linguistics*, 3, 83-98.
- Saville-Troike, M. (2006). *Introducing second language acquisition*. USA, New York: Cambridge University Press.
- Saydam, M. (2018). *Kelime öğretimi stratejileri açısından yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitapları üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Saydı, T. (2013). Avrupa birliği vizyonu ile ikidillilik, çokdillilik ve eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6 (28), 269-283.
- Schmitz, B., Schuffelen, P., Kreijns, K., Klemke, R. and Specht, M. (2015). Putting yourself in someone else's shoes: The impact of a location-based, collaborative role-playing game on behaviour. *Computers & Education*, 85, 160-169.
- Schmuck, R.A. (2006). *Practical action research for change*. California: Corwin Press.
- Schunk, D.H. (2012). *Learning theories: An educational perspective*. Printice Hall Inc. Boston, MA: Pearson. <https://www.researchgate.net/file.PostFileLoader.html?id=53ad2847cf57d75c068b45c5&assetKey=AS%3A273549456019456%401442230680395> (Erişim tarihi: 02.12.2018).
- Schwabe, G. and Göth, C. (2005). Mobile learning with a mobile game: Design and motivational effects. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21 (3), 204-216.
- Scott, V.A. and Ytreberg, L.H. (1990). *Teaching English to children*. New York: Longman.

- Selvikavak, E. (2006). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ileri düzeydeki öğrencilerin paragraf yazma becerisini geliştirme üzerine bir uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Seydi, A.R. (2014). Türkiye'nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikalar. *SDÜ fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 267-305.
- Sharp, L.A. (2012). Stealth learning: Unexpected learning opportunities through games. *Journal of Instructional Research*, 1, 42-48.
- Shin, N., Sutherland, L.M., Norris, C.A. and Soloway, E. (2012). Effects of game technology on elementary student learning in mathematics. *British Journal of Educational Technology*, 43 (4), 540-560.
- Singh, J.P. (2011). Effectiveness of total physical response. *Academic Voices: A Multidisciplinary Journal*, 1 (1), 20-22.
- Sir, K. (2013). Eğitsel dijital oyunlarla ilgili kuramsal çerçeve. M.A. Ocak (Ed.), *Eğitsel dijital oyunlar içinde* (s.34-50). Ankara: Pegem Akademi.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or not: The education of minorities*. England, Clevedon: Multilingual Matters.
- Song M. and Zhang S. (2008). EFM: A model for educational game design. Z. Pan, X. Zhang, A. El Rhalibi, W. Woo and Y. Li (Eds), In *Technologies for e-learning and digital entertainment* (pp. 509-517). Germany, Berlin: Springer-Verlag Berlin Heidelberg.
- Stern, H.H. (1991). *Fundamental concepts of language teaching*. UK, Oxford: Oxford University Press.
- Stringer, E.T. (2007). *Action research*. Thousand Oaks: Sage.
- Stryker, S.B. and Leaver, B.V. (1997). Content-based instruction: From theory to practice. S.B. Stryker and B.V. Leaver (Eds.), In *Content-based instruction in foreign language education: Models and methods* (pp. 3-28). USA, Washington: Georgetown University Press.
- Su, C.H. and Cheng, C.H. (2015). A mobile gamification learning system for improving the learning motivation and achievements. *Journal of Computer Assisted Learning*, 31 (3), 268-286.
- Sung, H.Y., Hwang, G.J. and Yen, Y.F. (2015). Development of a contextual decision-making game for improving students' learning performance in a health education course. *Computers & Education*, 82, 179-190.
- Sykes, J.M. and Reinhardt, J. (2013). *Language at play: Digital games in second and foreign language teaching and learning*. USA, New Jersey: Pearson.
- Şahin, C. (2012). *Dinleme metinlerinden önce ve sonra sorulan soruların ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisine ve hatırlama düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Şahin, F. (2019). *Altıncı sınıf Türkçe dersi ses olayları konusunda geliştirilen eğitsel oyunun akademik başarıya etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Şahin, M. (2008). *Güvenlik bilimleri fakültesinde öğrenim gören yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları zorluklar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şahin, Y.L. (2017). Çocuklar ve dijital oyunlar. H.F. Odabaşı (Ed.), *Dijital yaşamda çocuk içinde* (s. 177-191). Ankara: Pegem Akademi.
- Şen, E. (2018). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde aktif öğrenmenin üretici becerilerin geliştirilmesine etkisi (Gem örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Nevşehir: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şengül, K. (2014). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde alfabe sorunu. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3 (1), 325-339.
- Şengül, M. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal kullanımı. A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: Kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler içinde* (s. 333-358). Ankara: Pegem Akademi.
- Şeylan, A. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: Şimdiki zamanı öğretme tekniği. *Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (1), 29-48.
- Şimşek, P. (2011). *Yabancılar Türkçe öğretiminde okuma metinleri ve yardımcı okuma kitapları üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şimşir, Z. ve Dilmaç, B. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *İlköğretim Online*, 17 (2), 1116-1134.
- Şirin, S., Plass, J.L., Homer, B.D., Vatanartiran, S. and Tsai, T. (2018). Digital game-based education for Syrian refugee children: Project Hope. *Vulnerable Children and Youth Studies*, 13 (1), 7-18.
- Tabachnick, B.G. and Fidell, L.S. (2000). *Using multivariate statistics* (4th ed.). New York: Allyn and Bacon.
- Tabors, P. (2008). *One child, two languages: A guide for early childhood educators of children learning English as a second language*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Taj, İ.H., Ali, F., Sipra, M.A. and Ahmad, W. (2017). Effect of technology enhanced language learning on vocabulary acquisition of EFL learners. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 6 (3), 262-272.
- Taşkın, P. and Erdemli, Ö. (2018). Education for Syrian refugees: Problems faced by teachers in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 75, 155-178.
- Tecen, B. (2018). *Okul öncesi dönem ses eğitiminde dijital oyun temelli destekleyici aktivitelerin çocukların sesli harfleri öğrenmelerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Telc (2013). *Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi: Öğrenim, öğretim ve değerlendirme*. Almanya, Frankfurt/Main: telc GmbH.
- Temur, N. ve Yıldırım, M. (2018). Yabancılar Türkçe öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesinde dikkat edilmesi gereken bazı hususlar. A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi; Kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler içinde* (s. 536-549). Ankara: Pegem Akademi.
- Thomas, M. (2012). Contextualizing digital game-based language learning: Transformational paradigm shift or business as usual? H. Reinders (Ed.), In *Digital games in language learning and teaching* (pp. 11-31). UK, London: Palgrave Macmillan.
- Thornbury, S. (2005). *How to teach speaking*. UK, Harlow: Pearson Longman.
- Tiryaki, E.N. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 38-44.
- Tomalin, B. and Stempleski, S. (1994). *Cultural awareness*. UK, Oxford: Oxford University Press.
- Tompkins, G. (2008). *Teaching writing: Balancing process and product*. New Jersey: Merrill Printice Hall.
- Tompkins, G.E. (2018). *Literacy for the 21st century: A balanced approach*. USA, Boston: Pearson.
- Topçuoğlu, F. (2013). Türkçenin yabancılar öğretiminde yazılı kaynaklar. M. Durmuş ve A. Okur (Editörler), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı içinde* (s. 383-394). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Torun, F., Akçay, A. ve Çoklar, A.N. (2015). Bilgisayar oyunlarının ortaokul öğrencilerinin akademik davranış ve sosyal yaşam üzerine etkilerinin incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (1), 1-11.
- Tosun, A., Yorulmaz, A., Tekin, İ. ve Yıldız, K. (2018). Mülteci öğrencilerin eğitim sorunları, eğitim ve din eğitiminden beklentileri: Eskişehir örneği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (1), 107-133.
- Tosun, E. (2016). *Yerel tabanlı gerçekliği artırılmış oyun tasarımının Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Tunçel, H. (2011). *Yabancılar Türkçe öğretiminde sözlü Türkçenin kelime sıklığı ve yaygınlığını belirleme çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tunga Y., Engin G. ve Çağıltay, K. (2020). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir alanyazın taraması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (1), 317-333.
- Turgut, M.F. ve Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Turgut, Y. and İrgin, P. (2009). Young learners' language learning via computer games. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 760-764.

- Tüm, G. (2016). Yabancılar Türkçe ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerinin Avrupa ortak başvuru metnine uygunluğu üzerine bir çalışma. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 4 (2), 125-142.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2022). *Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim tarihi: 21.02.2022).
- Türkmenoğlu, M. ve Baştuğ, M. (2017). İlkokulda akran öğretimi aracılığıyla okuma güçlüğü'nün giderilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5 (3) , 36-66.
- Uluçay, İ.S. (2013). Dijital oyunların eğitim programlarına entegrasyonu: Engeller ve yardımcıları. M.A. Ocak (Ed.), *Eğitsel dijital oyunlar içinde* (s. 215-230). Ankara: Pegem Akademi.
- UNESCO (2022a). Somut olmayan kültürel miras listelerinde Türkiye. <http://www.unesco.org.tr/Pages/126/123/UNESCO-%C4%B0nsanl%C4%B1%C4%9F%C4%B1n-Somut-Olmayan-K%C3%BClt%C3%BCrel-Miras%C4%B1-Temsili-Listesi> (Erişim tarihi: 15.03.2022).
- UNESCO (2022b). UNESCO Dünya mirası listesi. <https://www.unesco.org.tr/Pages/125/122/UNESCO-D%C3%BCnya-Miras%C4%B1-Listesi> (Erişim tarihi: 15.03.2022).
- Uzun, N.E. (2018).Yabancılar Türkçe öğretiminde yeni gelişmeler üzerine. A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: Kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler içinde* (s. 677-681). Ankara: Pegem Akademi.
- Uzuner, Y. (2005). Özel eğitimden örneklerle eylem araştırmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6 (2) 1-12.
- Ünlü, H. (2011). Türkiye’de ve dünyada Türkçenin yabancılar öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, 1 (1), 108-116.
- Valipour, V. and Asl, D.H. (2014). Differences between children and adults in foreign language pronunciation and grammatical rules learning. *Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences*, 4 (3), 195-198.
- Van Eck, R. and Dempsey, J. (2002). The effect of competition and contextualized advisement on the transfer of mathematics skills in a computer-based instructional simulation game. *Educational Technology Research and Development*, 50 (3), 23–41.
- Vandergrift, L. and Goh, C.C.M. (2012). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. USA, New York: Routledge.
- VanPatten, B. and Benati, A.G. (2015). *Key terms in second language acquisition*. UK, London: Bloomsbury Academic.
- Varışoğlu, B. (2018). Yabancı dil öğrenme motivasyonu. A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: Kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler içinde* (s. 57-75). Ankara: Pegem Akademi.
- Vygotsky, L.S. (1966/2016). Play and its role in the mental development of the child. (Çev: N. Veresov and M. Barrs). *International Research in Early Childhood Education*, 7 (2), 3-25.

- Wagner, T.M. (2013). *Supporting refugee children in Pennsylvania public schools*. Doctoral Dissertation. Pennsylvania: University of Pittsburgh.
- Wang, L. (2005). The advantages of using technology in second language education. *The Journal*, 32 (10), 38-42.
- Warschauer, M. and Meskill, C. (2000). Technology and second language teaching. J.W. Rosenthal (Ed.), In *Handbook of undergraduate second language education* (pp. 303-318). USA, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Watkins, P. G., Razee, H. and Richters, J. (2012). 'I'm telling you... the language barrier is the most, the biggest challenge': Barriers to education among karen refugee women in Australia. *Australian Journal of Education*, 56 (2), 126-141.
- Widodo, H.P. (2006). Approaches and procedures for teaching grammar. *English Teaching: Practice and Critique*, 5 (1), 122-141.
- Wigfield, A. and Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1), 68-81.
- Wong, L. H. and Hsu, C. K. (2014). Effects of learning styles on learners' collaborative patterns in a mobile-assisted, Chinese character-forming game based on a flexible grouping approach. *Technology, Pedagogy and Education*, 25 (1), 61-77.
- Woodrow, L. (2017) Motivation in language learning. R. Breeze, C. Sancho Guinda (Eds.), In *Essential competencies for english-medium university teaching*, Educational Linguistics. https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-319-40956-6_16.pdf (Erişim tarihi: 26.02.2022).
- Worswick, C. (2001). School performance of the children of immigrants in Canada, 1994-98. Ottawa, ON: Statistics Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/en/pub/11f0019m/11f0019m2001178-eng.pdf?st=zcOqCFwM> (Erişim tarihi: 28.02.2022).
- Yağmur Şahin, E. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaklaşım, yöntem ve teknikler. A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: Kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler içinde* (s. 109-144). Ankara: Pegem Akademi.
- Yağmur, K. (2013). Dil öğretiminde anadili, ikinci dil ve yabancı dil kavramları. M. Durmuş ve A. Okur (Editörler), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı içinde* (s. 181-200). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Yamaç, A. (2015). İlkokul dördüncü sınıf düzeyinde bir öğrencinin sesli okuma akıcılığını artırmaya yönelik bir uygulama. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (2), 631-644.
- Yamashita, J. (2004). Reading attitudes in L1 and L2, and their influence on L2 extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 16 (1), 1-19.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, H.Ç. (2011). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Türkçe dil bilgisi ve ad durum eklerine ilişkin öğrenci görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Yıldırım, N. (2012). *Yabancı dil eğitiminde eğitsel oyunlar aracılığıyla mobil öğrenme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldız, N. (2015). *Dinleme stratejileri öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, E. A. (2017). *Oyunlaştırma*. İstanbul: Abaküs Yayıncılık.
- Young, M.F., Slota, S., Cutter, A.B., Jalette, G., Mullin, G., Lai, B., Simeoni, Z., Tran, M. and Yukhymenko, M. (2012). Our princess is in another castle: A review of trends in serious gaming for education. *Review of Educational Research*, 82, 61-89.
- Young, S.S.C. (2003). Integrating ICT into second language education in a vocational high school. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19, 447-461.
- Yücel, C. ve Gülveren, H. (2011). Sınıfta öğrencilerin motivasyonu. M. Şişman ve S. Turan (Ed.), *Sınıf yönetimi içinde* (s. 113-131). Ankara: Pegem Akademi.
- Yücel, M.S. (2006). Avrupa ortak başvuru metni - Avrupa dil portföyü: Eleştirel bir yaklaşım. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (1), 110-122.
- Yüksel, H. (2019). *Türkçe dersinde kullanılan eğitsel dijital oyunların ders başarısı ve motivasyona etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak: Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yükseltürk, E. Altıok, S. ve Başer, Z. (2018). Using game-based learning with kinect technology in foreign language education course. *Journal of Educational Technology & Society*, 21 (3), 159-173.
- Yüner, B. (2011). *Requests in Turkish as a second language*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Zengin, M. (2019). *İngilizce kelime öğretiminde eğitsel bilgisayar oyunları kullanımının öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Zin, N.A.M., Jaafar, A. and Yue, W.S. (2009). Digital game based learning (DGBL) model and development methodology for teaching history. *WSEAS Transactions on Computers*, 2 (8), 322-333.

EKLER

EK-1. Anadolu Üniversitesi Etik Kurul İzni

Evrak Kayıt Tarihi: 15.04.2019

Protokol No: 31808

Tarih: 29.04.2019



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	BAP Projesi-Doktora Tez Çalışması		
KONU:	Eğitim Bilimleri		
BAŞLIK:	Yabancı Uyruklu İlkokul Öğrencilerinin Türkçe Temel Dil Becerilerinin Eğitsel Dijital Oyun Destekli Öğretim Etkinlikleri ile Geliştirilmesi		
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Doç. Dr. Ş. Dilek BELET BOYACI		
TEZ YAZARI:	Mediha GÜNER ÖZER		
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-		
KARAR:	Olumlu		

EK-2. Milli Eğitim Bakanlığı Uygulama İzni



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 88074293-605.01-E.12910428
Konu : Mediha GÜNER ÖZER'in
Araştırma İzni

17/09/2020

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterlik Yazı İşleri Müdürlüğü'nün
14.08.2020 tarihli ve 30484 sayılı yazısı.

Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Mediha GÜNER ÖZER'in "Yabancı Uyraklı İlkokul Öğrencilerinin Türkçe Temel Dil Becerilerinin Eğitsel Dijital Oyun Destekli Öğretim Etkinlikleri ile Geliştirilmesi" başlıklı uygulama çalışması Müdürlüğümüz Araştırma ve Sosyal Etkinlik İzinleri İnceleme Komisyonu tarafından değerlendirilmiş ve uygulanmasında sakınca görülmediği bildirilmiştir.

Müdürlüğümüzce de uygun görülmüş olan söz konusu araştırma çalışmasının, 2020-2021 eğitim öğretim yılı içerisinde ve eğitim öğretimi aksatmamak kaydıyla, Müdürlüğümüze bağlı tüm ilkokullarda uygulanmasını olurlarınıza arz ederim.

Hakan CIRIT
İl Milli Eğitim Müdürü

O L U R
17/09/2020
Kürşat GÜLERYÜZ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Araştırma ve Değerlendirme Formu (2 Sayfa)
2-Ölçme Araçları (48 Sayfa)

VELİ İZİN FORMU

Sayın öğrenci velisi,

Öncelikle yapacağım bu çalışmaya göstermiş olduğunuz ilgi ve bana ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Bu form, araştırmanın amacını ve öğrencinizin bir katılımcı olarak haklarını tanımlamayı amaçlamaktadır. Araştırma Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden almış olduğum resmi izinle gerçekleştirilmektedir. Bu araştırma Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Programı'nda yürütmekte olduğum doktora tez çalışmamdır. Araştırmada öğrencilerin Türkçe okuma-anlama ve yazma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla eğitsel dijital oyun destekli öğretim etkinlikleri gerçekleştirilecektir. Bu süreçte;

- Derslerin araştırmacı tarafından yürütülmesi,
- Sınıf içi uygulamalarda ders kazanımlarına bağlı olarak etkinliklerin yapılması,
- Etkinlikler sırasında araştırmacı hem gözlemci olarak not alma işlemini hem de etkinlikleri aynı anda yürütemeyeceği için video kameranin kullanılması,
- Etkinlikler sırasında ve sonrasında öğrencilerle görüşme yapılması ve görüşmelerin ses kaydına alınması,
- Etkinlikler sonunda araştırmacının neler yaptığını, etkinlikle ilgili düşüncelerini araştırmacı günlüğüne (araştırmacı defterine) yazması,
- Etkinlikler sonunda öğrencilerin oluşturdukları ürünlerin ve materyallerin toplanması gibi uygulamalar gerçekleştirilecektir.

Yukarıda bahsedilen işlemlerin uygulanma süresince, velisi olduğunuz öğrencinin kişilik haklarına ve özel bilgilerine saygı gösterileceğine ve uygulamalar sırasında elde edilen verilerin araştırmacı dışında kimseyle paylaşılmayacağını garanti ederiz. Ayrıca araştırma süresince istediğiniz zaman velisi olduğunuz öğrencinizi araştırmadan çekilebileceğinizi de garanti ederiz.

Velisi olduğunuz öğrencinin araştırmaya gönüllü olarak katılmasını istiyorsanız lütfen aşağıdaki izin belgesini doldurunuz. İlginize teşekkür ederim.

EK-3. (Devam) Veli İzin Formu

ÖNEMLİ NOT: Araştırma süreci boyunca sınıfta en fazla 10 öğrenci bulunacaktır. Tüm derslerde maske, mesafe ve temizlik şartlarına uyulacak, derslerden önce ve sonra sınıf ve sınıf eşyaları dezenfekte edilecektir. Öğrencilerin oturma düzenleri aralarında en az 2 metre olacak şekilde yapılandırılacaktır. Sınıf pencereleri ve kapısı sürekli açık bulundurularak havalandırma yapılacaktır. Teneffüslerde öğrencilerin birbirleriyle olan mesafe ve temaslarına azami ölçüde özen gösterilecektir.

Yukarıda açıklanan araştırma kapsamında gerçekleştirilecek uygulamaların tümüne velisi olduğum öğrencinin gönüllü olarak, katılımcı olarak katılmasını onayladığımı beyan ederim. Velisi olduğum öğrencinin katılacağı derslerin video kamera ile kayıt altına alınmasında ve öğrenci ile görüşme yapılmasında sakınca yoktur.

Öğrencinin;

Adı-Soyadı:

Öğrenci Velisi

Adı-Soyadı:

İmza:

Araştırmacılar

Prof. Dr. Ş. Dilek BOYACI (Tez Danışmanı)

Arş. Gör. Mediha GÜNER ÖZER

İletişim Cep No: (Mediha GÜNER ÖZER)

EK-4. Öğretmen İzin Formu ve Gönüllü Katılım Formu

ÖĞRETMEN İZİN FORMU

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi olan Mediha GÜNER ÖZER yapacağı araştırmanın amacını ve uygulayacağı veri toplama tekniklerini bana açıklamıştır. Bu araştırmaya hiçbir baskı altında kalmadan gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum. Mediha GÜNER ÖZER ile araştırma sürecinde yapacağımız görüşmelerde ve diğer veri toplama tekniklerinde hiçbir sakınca bulunmamaktadır.

Araştırmacı: Arş. Gör. Mediha GÜNER ÖZER

Katılımcı:

Telefon: [Redacted]

Telefon:

İmza:

İmza:

Tarih:

ÖĞRETMEN GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, “Yabancı Uyruklu İlkokul Öğrencilerinin Türkçe Temel Dil Becerilerinin Eğitsel Dijital Oyun Destekli Öğretim Etkinlikleri ile Geliştirilmesi” başlıklı bir tez çalışması olup, yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin Türkçe okuma-anlama ve yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, *kişisel bilgi formu, başarı testi, rubrik, gözlem, görüşme formları, öğrenci ürünleri, araştırmacı günlüğü* aracılığıyla sınıfınızdaki öğrencilerden ve sizden veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacaktır. Gerekmesi halinde, yazılı izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Toplanan veriler *ses kayıt cihazı ve video kayıtları* yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Mediha GÜNER ÖZER’e yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı: Mediha GÜNER ÖZER

Adres:

Tel:

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

EK-5. Eğitsel Dijital Oyun Senaryosuna Yönelik Uzman Görüşü Formu

**EĞİTSEL DİJİTAL OYUN SENARYOSUNA YÖNELİK UZMAN GÖRÜŞÜ
FORMU**

Sayın Uzman,

Bu form, Prof. Dr. Ş. Dilek BOYACI ve Arş. Gör. Mediha GÜNER ÖZER tarafından yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin Türkçe okuma ve yazma becerilerinin eğitsel dijital oyun destekli öğretim etkinlikleri ile geliştirilmesi amacıyla yürütölen çalışmada kullanılacak olan dijital oyun senaryosunun belirli açılardan uygunluğunun tarafınızca değerdendirilmesi amacıyla hazırlanmıştır.

“Türkçeye Yolculuk” oyununun senaryosu 7 bölümden oluşmaktadır. Oyun senaryosu, mekanik olarak okuma yazmayı bilen; ancak anlamlandırma aşamasına tam olarak geçememiş A1 düzeyindeki öğrenciler için hazırlanmıştır. Senaryo “Haydi Tanışalım!, Sınıfım ve Evim, Nerede?, Canım Ailem-Biricik Vücudum!, Kıyafetlerim, Ne Yapıyorsun?, Hava Nasıl?” temalarından oluşmaktadır. Oyun senaryosunun yazımında öğrencilerin dil düzeyleri ve A1 düzeyinin sınırlılığı dikkate alınarak hikâye anlatım yaklaşımlarından “Doğrusal Yaklaşım” kullanılmıştır. Ayrıca senaryonun yapılandırılmasında “Girdi Varsayımı” dikkate alınarak, her temada tema düzeyinin biraz üstünde girdi sunulmuş ve böylece öğrencilerin en iyi edinimi sağlamalarına çabalanmıştır. Bu varsayıma göre öğrenci, kendi düzeyinin biraz üzerinde verilmiş olan girdiyi anlar ve edinir.

Uzman görüşü formu, senaryoların A1 dil düzeyine ve ilkokul öğrencilerinin düzeyine uygunluğunu değerdendirmeniz için hazırlanmıştır. Görüşleriniz, geliştirilecek olan oyunun amacına en uygun içerikle oluşturulması bakımından büyük önem arz etmektedir. Çok değeri katkılarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Saygılarımla,

Mediha GÜNER ÖZER

EK-5. (Devam) Eğitsel Dijital Oyun Senaryosuna Yönelik Uzman Görüşü Formu

1. Aşağıdaki temalar A1 düzeyindeki öğrenciler için hazırlanan senaryoda bulunmalı mıdır?

Temalar	Evet	Kısmen	Hayır	Öneriniz
Haydi Tanışalım!				
Sınıfım ve Evim				
Nerede?				
Canım Ailem- Biricik Vücudum				
Kıyafetlerim				
Ne yapıyorsun?				
Hava Durumu				

2. Yukarıdaki temalara eklenmesini önereceğiniz bir tema var mı?

<i>Gerektiğinde yeni satır ekleyiniz.</i>

3. Senaryo aşağıdaki niteliklere uygun bir şekilde hazırlanmış mı?

Maddeler	Evet	Kısmen	Hayır	Öneriniz
“Haydi Tanışalım” teması A1 düzeyine uygun bir içerikle hazırlanmış mı?				
“Sınıfım ve Evim” teması A1 düzeyine uygun bir içerikle hazırlanmış mı?				
“Nerede?” teması A1 düzeyine uygun bir içerikle hazırlanmış mı?				
“Canım Ailem-Biricik Vücudum” teması A1 düzeyine uygun bir içerikle hazırlanmış mı?				
“Kıyafetlerim” teması A1 düzeyine uygun bir içerikle hazırlanmış mı?				
“Ne yapıyorsun?” teması A1 düzeyine uygun bir içerikle hazırlanmış mı?				

EK-5. (Devam) Eğitsel Dijital Oyun Senaryosuna Yönelik Uzman Görüşü Formu

“Hava Durumu” teması A1 düzeyine uygun bir içerikle hazırlanmış mı?				
Oyun senaryosu öğrenci hedef kitlesine (yabancı uyruklu ilkokul öğrencileri) uygun bir biçimde yapılandırılmış mı?				
Oyun senaryosu konuların öğrenimini destekliyor mu?				
Oyun senaryosunda Türkçe etkili, doğru ve güzel kullanılıyor mu?				
Oyun senaryosunda öğrenciye sunulan amaçlar anlaşılabilir ve başarılabılır mı?				
Oyun senaryosu, senaryonun geçtiği yerler bağlamında kültürel aktarım için yeterli girdi sunuyor mu?				
Oyun, kazanımların öğretimini destekliyor mu?				

4. Oyuna kültür aktarımına ilişkin eklenmesini önerdiğiniz hususlar nelerdir?

<i>Gerektiğinde yeni satır ekleyiniz.</i>

5. Oyunda bulunması gerekenlere ilişkin eklenmesini önerdiğiniz hususlar nelerdir?

<i>Gerektiğinde yeni satır ekleyiniz.</i>

6. Dil bilgisi yapılarına ve yapıların senaryo içindeki yerlerine yönelik önerileriniz nelerdir?

<i>Gerektiğinde yeni satır ekleyiniz.</i>

Vakit ayırdığınız ve kıymetli dönütleriniz için çok teşekkür ederim.

Mediha GÜNER ÖZER

EK-6. Ders Planı

Ders Planı 4/Kısım 1¹

Tema: Canım Ailem, Biricik Vücudum!

Kazanımlar:

- Dinleme:** Yaygın olarak kullanılan meslek adlarını belirler.
Basit kişisel tanıtım içeren konuşmaları anlar.
Temel akrabalık adlarını belirler.
Basit betimleyici ifadeleri belirler.
- Konuşma:** Diyaloglarında temel betimleyicileri kullanır.
Diyaloglarında akrabalık adlarını kullanır.
Kendisini/ailesini/bir başkasını basit cümlelerle tanıtır.
Konuşmalarında temel betimleyici ifadeleri kullanır.
Bir mesleği basit cümlelerle tanıtır.
Yakın çevresini basit cümlelerle tanıtır.
- Okuma:** Basit betimleyici ifadeleri tanır.
Temel kişisel bilgileri belirler.
Temel akrabalık adlarını tanır.
Yaygın meslek adlarını ve mesleklerin temel özelliklerini tanır.
- Yazma:** Kendisini/ailesini/bir başkasını basit cümlelerle tanıtır.
Yakın çevresindekileri betimleyen basit metinler yazar.

Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri: Oyunla öğrenme, soru-yanıt, düz anlatım, grupta öğrenme.

Kullanılan Eğitim Teknolojileri, Araç-Gereçler ve Kaynaklar: Etkinlikler için hazırlanmış materyaller, renkli kalemler, çalışma kâğıtları, “Türkçeye Yolculuk” dijital oyunu, bilgisayar, kulaklık.

Öğrenme-Öğretme Etkinlikleri:

A. HAZIRLIK

- Ön Hazırlık:** Öğretmen etkinliklerini, çalışma kâğıtlarını, bilgisayarları sınıf içinde hazır bulundurur.
- Zihinsel Hazırlık:**

¹ Ders planındaki etkinlik 1, 2 ve 3 için kaynak: Erdoğan, T., Yıldırım, K., Günaydın, Y., Yeşilbaş, B., Yağcıoğlu, G. ve Cankurtaran, Z.E. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uygulama örnekleri*. Ankara: Eğiten Kitap.

EK-6. (Devam) Ders Planı

- a. **Ön bilgileri harekete geçirme:** Öğretmen sınıfa girdiğinde öğrencilerin her birine tek tek “Merhaba!” der. Daha sonra “Biliyor musunuz? Bu hafta sonu benim ailem Eskişehir’e geldi. Anneannem, dedem, teyzem, dayım, annem, babam ve kardeşim burada. Onlar Nevşehir’de yaşıyor. Beni ziyarete geldiler. Sizin aileniz nerede?” der. Öğrencilerin konuşmasını ister. Onların konuşmaları sırasında konuştukları kişilerin mesleğini sorar ve bu konularla ilgili bir süre sohbet edilir.
- b. **Anahtar kelimelerle çalışma:** Öğretmen EK-1’de yer alan kendi aile ağacını tahtaya yansıtır. “Bakın burada kim var?” diyerek kendi resmini gösterir. Daha sonra diğer resimleri göstererek “Sizce bu kim? Bu kim?” diye sorar. Verilen yanıtları resmin altındaki yazılı akrabalık adlarını göstererek tekrarlar. Daha sonra aile ağacındaki kişilerin mesleklerini söyler ve meslek isimlerini eliyle işaret eder. Daha sonra “Bugün sizlerin ailesi hakkında da konuşuyoruz.” der.
- c. **Metni tanıma ve tahmin etme:** Öğrencilere EK-2’de verilen metin gösterilerek “Sizce bu metin ne hakkında?” diye sorulur. Öğrencilerden resimlere ve metnin başlığına bakılarak tahminlerde bulunmaları istenir.
- d. **Amaç belirleme:** Öğretmen; “Bu derste; akrabalık ve meslek isimlerinin okunuşunu ve yazılışını öğreniyoruz.” der.
- e. **Tür, yöntem ve teknik belirleme:** Öğretmen; “Bol bol oyun oynuyoruz.” der.

B. ANLAMA

1. Dinleme ve Okuma

- a. **Dinleme:** Öğretmen dinleme öncesinde öğrencilere metnin resimlerini göstererek “Aslı nerede?”, “Sizce bunlar kim?”, “Burası neresi?” sorularını sorar ve cevaplarını alır. Öğrencilere dinleme sırasında bir etkinlik yapılacağı söylenir. Öğrencilere “Şimdi size bu metni okuyorum. Sizde beni dinliyorsunuz. Bu kâğıttaki boşlukları dolduruyorsunuz.” der ve EK-3’ü öğrencilere dağıtır. Öğrencilere metni dinlerken ne gibi kurallara dikkat etmeleri gerektiği söylenir. EK-2’deki metin öğretmen tarafından iki kez okunur. Öğretmen metni vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur. Öğrenciler işaretlemelerini yapar. Dinleme sonrasında öğrencilerin cevapları kontrol edilir ve yapılan yanlışlar düzeltilir. En sonunda metinde ne anlatıldığı sorulur ve cevaplar alınır.

EK-6. (Devam) Ders Planı

b. Okuma: EK-2 öğrencilere dağıtılır. Öğrenciler metni okumaya başlamadan önce okuma kuralları öğretmen tarafından belirtilir. Öncelikle zayıf ve güçlü öğrenciler ikiye kişi eşleştirilerek eşli okuma yaptırılır. Öğretmen eşli okumanın nasıl yapılacağını öğrencilere anlatır. Daha sonra tüm öğrencilerden işitilebilir bir ses tonuyla okumaları istenir. Öğrencilere “Bu metni akraba adlarını ve meslek adlarını nasıl okuyacağımızı öğrenmek için okuyoruz.” denir. Bu aşamada her bir öğrenciden metni sesli bir şekilde okuması istenir. Öğretmen bu şekilde öğrencilerin mekanik okuma becerisini izler. Tüm öğrenciler sesli okumayı gerçekleştirdikten sonra bir kez de sessiz okuma yapmaları ve okurken anlamlarını bilmedikleri kelimelerin altını çizmeleri istenir. Okuma sonrasında öğrencilere metinle ilgili anlama soruları sorulur ve cevapları alınır (Onlar nerede? Aslı’nın yanında kimler var? Onların meslekleri ne? Aslı’nın ablası nerede? vb.).

c. Söz varlığını geliştirme: Bu kısımda öğretmen öncelikle EK-1’deki aile ağaçlarını açar. Resimleri ve yazıları tek tek göstererek “Sizce bu kim?” sorusunu sorar. Öğrencilerden cevapları söylemelerini ister. Daha sonra sözel olarak “Dede kimdir? Dayı kimdir?” sorularını sorar ve öğrencilerden gelen cevaplarla birlikte kendi açıklamalarını yapar. “Dayı, annemizin erkek kardeşidir. Teyze, annemizin kız kardeşidir. Amca, babamızın erkek kardeşidir. Hala, babamızın kız kardeşidir.” vb. Öğretmen bu kavramları tahtaya yazar. Etkinlik 1- Öğretmen sınıfı bir çizgiyle ikiye böler. Alanlardan biri doğru alanı, diğeri yanlış alanı olarak adlandırılır. Öğrencilerin hepsi aynı alanda dururlar. Öğretmen sırayla bazı cümleler söyleyeceğini, öğrencilerin cümle doğruysa doğru alanına, yanlışsa yanlış alanına zıplaması gerektiğini söyler. Öğrencilerden herhangi biri kararsız kalır ya da yanlış alana zıplarsa diğer öğrencilerin de fikirleri alınarak doğruyu bulması sağlanır; ancak o tur için oyundan elenmiş olur. Öğretmenin söyleyeceği cümleler şu şekildedir: “Annemin kız kardeşi teyzemdir. Babamın kız kardeşi amcamdır. Annemin annesi babaannemdir. Annemin erkek kardeşi dayımdır. Babamın erkek kardeşi amcamdır vb.” Etkinlikten sonra öğrencilere kendi aileleriyle ilgili birkaç soru sorulur. Aileleriyle ilgili bahsettikleri kişilerin meslekleri sorulur ve <https://www.youtube.com/watch?v=Ysdi5lENKLC> adresindeki meslekler

EK-6. (Devam) Ders Planı

şarkısı öğrencilerle birlikte öncelikle dinlenir. Öğretmen öğrencilerden videoyu dinlerken duydukları meslek isimlerini yazmalarını ister. Dinleme bittikten sonra öğretmen duydukları meslekleri sorar ve öğrencilerden gelen tüm cevapları tahtaya yazar. Daha sonra bu mesleklerin ne iş yaptıklarını öğrencilere sorar. Konuşmalardan sonra videoyu tekrar dinletir ve tahminlerini defterlerine yazmalarını ister. En sonda video hem izlenir hem dinlenir. Etkinliğin sonunda EK-4 öğrencilerle birlikte incelenir ve mesleklerin yaptıkları işler hakkında konuşulur. EK-5'te verilen tombala kartları öğrencilere dağıtılır. Öğretmen sırasıyla meslek resimlerini öğrencilere gösterir ve tombala oyunu oynanır. EK-2'de iyelik eki almış kelimelerin altı çizilerek öğrencilerin dikkati çekilir. EK-6'da verilen metin dersten önce bir ses dosyası olarak kaydedilir. Bu aşamada metin önce dinlenir. Öğrencilerden metni takip etmeleri istenir. Dinleme bittikten sonra öğrencilerle metinde ne anlatıldığı hakkında konuşulur. Daha sonra metin öğrencilere dağıtılır ve okumaları istenir. Öğrencilere metinde dikkatlerini çeken bir durum olup olmadığı sorulur. Daha sonra öğrencilere “Bir eşyanın size ait olduğunu nasıl söylersiniz ya da yazarsınız?” diye sorulur. Öğrencilerden cevaplarını alır. Daha sonra eline bir kalem alır ve “benim kalemim” der. Elinde bir kalem olan öğrenciye “senin kalemin” der. Bu şekilde “benim-bizim-senin-sizin-onun-onların” kişi zamirleriyle alıştırmalar yapılır ve söylenen kelime gruplar tahtaya yazılır. Bu kısımda “kimin?” soru ifadesi de öğrencilere sezdirilir. Öğrencilerden de örnekler alındıktan sonra EK-7'nin birinci ve ikinci bölümü öğrencilerle birlikte incelenir. İkinci bölümdeki örneklerden her bir kişi zamiri için ilk üçü ünsüzle biten kelimelerden, son üçü ise ünlü ile biten kelimelerden oluşmaktadır. Öğrencilerin bu iki tür kelime arasındaki farkı örnekler yoluyla sezmeleri beklenir. Öğrencilerin örnekler sayesinde tümevarım yoluyla bilgiye ulaşmaları beklenir. Daha sonra öğretmen açıklama yapar. Öğrencilerin durumlarına göre üçüncü bölümdeki tablo öğrencilere gösterilir, üzerinde konuşulur ve öğrencilerden örnekler istenir. Daha sonra EK-7'nin dördüncü bölümüne geçilir. Dördüncü bölümdeki örnekleri okumaları istenir. Daha sonra “kitap kelimesi nasıl değişmiş?”, “havuç kelimesine ne olmuş?” diye sorarak dört kelime arasındaki benzerliği bulmaları beklenir. Öğrenciler benzerliği bulamazlarsa ketçap, ağaç, yurt, bebek gibi

EK-6. (Devam) Ders Planı

kelimelerle yeni örnekler verilir. Öğrenciler kelimelerin sonundaki harflerin değiştiklerini fark ettiklerinde onlara kelimelerin sonlarındaki harfler sorulur. “p, ç, t, k” harflerine ulaştıktan sonra öğrencilerle dördüncü bölümün sonundaki şema incelenir. Ve öğrencilere bu harflerle biten kelimelere ünlü ile başlayan bir ek getirildiğinde bu harflerin değişerek “b,c,d,g-ğ” harflerine dönüştüğü sezdirilir. Daha sonra öğrencilerden örnekler ister ve kendi de örnekler verir.

Daha sonra EK-8’de yer alan alıştırmalar sınıfa dağıtılır ve yapılması istenir.

C. GÜNLÜK YAŞAMLA İLİŞKİLENDİRME

Metinde ve ders boyunca işlenen konular öğrencilerin yaşamlarıyla ilişkilendirilir. Öğrencilerden evlerine gittiklerinde aile bireylerinin mesleklerini ve bu mesleklerin neler yaptıklarını öğrenmeleri istenir.

1. Konuşma ve Yazma

a. Konuşma: Öğretmen öğrencilere “Şimdi, buraya kadar öğrendiklerimizi birlikte uyguluyoruz.” der. Öğretmen, EK-1’de verilen birinci aile ağacını tahtaya yansıtır. Daha sonra kendi ailesini anlattığı bir konuşma gerçekleştirir. Konuşmasında ailesinden, onların isimlerinden, temel özelliklerinden ve mesleklerinden bahseder. Birazdan yapacakları etkinlikte onların da kendi ailelerinden, ailelerindeki bireylerin isimlerinden, temel özelliklerinden ve mesleklerinden bahsetmelerini, mesleklerin temel özelliklerini anlatmalarını ister. Etkinlik 2-Öğretmen sınıfı ikiye bölünür. Öğrenciler karşılıklı olarak çember şeklinde oturur. Öğretmen her öğrenciye EK-9’daki aile ağacı şablonunu verir. Gruptaki bir öğrenci kendi ailesini anlatır, diğer öğrenci de arkadaşını dinler ve elindeki aile ağacı şablonunu doldurur. Öğretmen işaret ettiğinde ailesini anlatan öğrenciler solundaki gruba geçer. Gruba yeni gelen öğrenci karşısındaki arkadaşının ailesini dinler ve boş şablonu doldurur. Öğretmen bütün aile ağacı şablonlarını inceler ve sınıfta sergiler.

b. Yazma: Kontrollü yazma etkinliği: Öğretmen öncelikle öğrencilerden EK-10’da verilen metni incelemelerini ister. Öğretmen öğrencilere sorular sorar (Burası neresi? Burada kimler var? Bu kim? Sizce bunlar kim?) Daha sonra öğretmen öğrencilere bu metnin kendi ailesini anlattığını söyler ve metni sesli okur ve öğrencilere gösterir. Öğrenciler de metni okuduktan sonra öğretmen öğrencileri dörder kişilik gruplara ayırır. Etkinlik 3-Öğretmen grupların masalarına dergiler,

EK-6. (Devam) Ders Planı

renkli kalem ve kâğıtlar verir. Öğrencilerden dergilerden insan resimlerini keserek kendi aile ağaçlarını oluşturmalarını ve aile ağacındaki kişilerle ilgili bir yazı yazmalarını ister. Yazılarında kişilerin isimlerinden, yaşlarından ve mesleklerinden bahsetmelerini ister. Tahtaya bazı sorular yazar ve bu sorulara cevap vererek yazılarını oluşturmalarını ister (Senin adın ne? Kaç yaşındasın? Senin ailen kaç kişidir? Annenin adı ne? Annenin işi ne? Babanın adı ne? Babanın işi ne? Kaç kardeşin var? Kardeşinin adı ne?). Öğretmen öğrencilerinden yazıya başlamadan önce veya başladıktan sonra yazılarına bir başlık vermelerini ister. Öğrenciler yazılarını yazmaya başlar. Öğrenciler yazılarını yazarken öğretmen kontrol eder. Daha sonra öğrencilerden yazdıklarını okumalarını ister. Yazılanlar içerik olarak kontrol edilir. Daha sonra öğretmen tüm öğrencilerin yazılarını biçimsel olarak kontrol eder. Yazılar sınıfla paylaşarak sınıf panosuna asılır.

- c. **Söz varlığını kullanma:** Bu aşamada öğrencilerden, kullanılan metinde ve ders süresince yeni öğrendikleri kelimeleri konuşma ve yazılarında yerinde ve anlamlı olacak şekilde kullanmaları istenir.

D. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Öğrenciler, hazırlanan çalışma kâğıdını dolduracaklardır. Öğrencilerin yazıları süreç boyunca yazmayı değerlendirme rubriği ile puanlanacaktır. Ayrıca okuma ve yazma becerileri; kontrol listeleri, gözlemler ve araştırmacı günlüğü aracılığıyla takip edilecektir. Öğrencilerin dinleme ve konuşma becerileri de süreç boyunca gözlem ve araştırmacı günlüğü yoluyla izlenecektir. “Türkçeye Yolculuk” oyunundan sonra verilen çalışma kâğıdıyla öğrencilerin gelişimleri takip edilecektir.

OKUMA-ANLAMA BAŞARI TESTİ

1. Soru:



Ali: Merhaba!

Ayşe: 1.....

Ali: Benim adım Ali. Senin adın ne?

Ayşe: Benim adım Ayşe.

Ali: 2....., Ayşe.

Ayşe: Ben de memnun oldum, Ali.

Boşluklara hangisi gelir?

1

2

a.	Görüşürüz.	İyiyim
b.	Merhaba!	Memnun oldum
c.	Merhaba!	Teşekkür ederim

2. Soru:

Odada; koltuk, saat, telefon, kitap, kalem var. Odada; televizyon, buzdolabı, kitaplık, bilgisayar yok.

Hangisi doğrudur?

- Odada koltuk var. Saat yok.
- Odada saat var. Televizyon yok.
- Odada kitaplık var. Kitap yok.

EK-7. (Devam) Okuma-Anlama Başarı Testi (İlk ve Son 4 Soru)

3. Soru:

Kırmızı elbise kaç lira?



- a. Yetmiş beş lira
- b. Yetmiş lira
- c. Seksen lira

4. Soru:



Ben Hasan. Bugün Cuma. Hava çok soğuk. Bu ay yılın son ayı. Kar yağıyor. Ben kartopu oynuyorum. Ben mont giyiyorum. Şapka ve atkı takıyorum.

Hasan hangi mevsimde?

- a. İlkbahar
- b. Yaz
- c. Kış

EK-7. (Devam) Okuma-Anlama Başarı Testi (İlk ve Son 4 Soru)



Ben Alp. Ben basketbolu çok seviyorum. Her gün okuldan sonra basketbol oynuyorum. Basketbol sahası evimin yanında. Saha çok büyük ve güzel.

22. Soru:

Alp neyi çok seviyor?

- a. Basketbolu
- b. Televizyonu
- c. Okulu

23. Soru:

Basketbol sahası nerede?

- a. Evin önünde
- b. Evin yanında
- c. Evin arkasında

24. Soru:

Alp okuldan sonra ne yapıyor?

- a. Ödevlerini yapıyor.
- b. Basketbol oynuyor.
- c. Resim yapıyor.

EK-7. (Devam) Okuma-Anlama Başarı Testi (İlk ve Son 4 Soru)

25. Soru:

Mehmet, annesi, babası ve ablası mutfakta. Onlar yemek yiyorlar. Masada üç bardak var.

Mehmet'in ailesi hangisidir?

a.



b.



c.



EK-8. Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Yazma Becerisi Değerlendirme Rubriği

	Başarısız (0)	Zayıf (1)	Geliştirilebilir (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)
BİÇİM	Yazı hiç okunaklı değildir.	Yazı genellikle okunaklı değildir.	Yazı kısmen okunaklıdır.	Yazı genellikle okunaklıdır.	Yazının tümü okunaklıdır.
	Sözcükler arasında uygun boşluk hiç bırakılmamıştır.	Sözcükler arasında genellikle uygun boşluk bırakılmamıştır.	Sözcükler arasında uygun boşluk kısmen bırakılmıştır.	Sözcükler arasında genellikle uygun boşluk bırakılmıştır.	Tüm sözcükler arasında uygun boşluk bırakılmıştır.
	Paragraf ve satır aralarında uygun boşluk hiç bırakılmamıştır.	Paragraf ve satır aralarında genellikle uygun boşluk bırakılmamıştır.	Paragraf ve satır aralarında uygun boşluk kısmen bırakılmıştır.	Paragraf ve satır aralarında genellikle uygun boşluk bırakılmıştır.	Tüm paragraf ve satır aralarında uygun boşluk bırakılmıştır.
	Sayfa kenarlarında uygun boşluk hiç bırakılmamıştır.	Sayfa kenarlarında genellikle uygun boşluk bırakılmamıştır.	Sayfa kenarlarında uygun boşluk kısmen bırakılmıştır.	Sayfa kenarlarında genellikle uygun boşluk bırakılmıştır.	Sayfa kenarlarının tümünde uygun boşluk bırakılmıştır.
DİL VE ANLATIM	Yazıdaki cümlelerin hiç biri anlamlı değildir.	Yazıdaki cümleler genellikle anlamlı değildir.	Yazıdaki cümleler kısmen anlamlıdır.	Yazıdaki cümleler genellikle anlamlıdır.	Yazıdaki tüm cümleler anlamlıdır.
	Yazıdaki cümlelerin hiç biri kurallı değildir.	Yazıdaki cümleler genellikle kurallı değildir.	Yazıdaki cümleler kısmen kurallıdır.	Yazıdaki cümleler genellikle kurallıdır.	Yazıdaki tüm cümleler kurallıdır.
	Yazıda dil bilgisi kurallarına hiç uyulmamıştır.	Yazıda dil bilgisi kurallarına genellikle uyulmamıştır.	Yazıda dil bilgisi kurallarına kısmen uyulmuştur.	Yazıda dil bilgisi kurallarına genellikle uyulmuştur.	Yazıda dil bilgisi kurallarına tamamen uyulmuştur.
	Yazıda hiç cümle kullanılmamıştır.	Yazıda, yönergede istenen cümle sayısının yarısından az cümle kullanılmıştır.	Yazıda, yönergede istenen cümle sayısının yarısı kadar cümle kullanılmıştır.	Yazıda, yönergede istenen cümle sayısının yarısından fazla cümle kullanılmıştır.	Yazıda, yönergede istenen cümle sayısının tamamı kadar cümle kullanılmıştır.
	Yazıda, öğrencinin düzeyinden beklenen sözcük ve sözcük kalıpları hiç kullanılmamıştır.	Yazıda, öğrencinin düzeyinden beklenen sözcük ve sözcük kalıpları genellikle kullanılmamıştır.	Yazıda, öğrencinin düzeyinden beklenen sözcük ve sözcük kalıpları kısmen kullanılmıştır.	Yazıda, öğrencinin düzeyinden beklenen sözcük ve sözcük kalıpları genellikle kullanılmıştır.	Yazıda, öğrencinin düzeyinden beklenen sözcük ve sözcük kalıplarının tümü kullanılmıştır.
	Yazıda çok sık gereksiz sözcük tekrarıda bulunulmuştur.	Yazıda genellikle gereksiz sözcük tekrarıda bulunulmuştur.	Yazıda ara sıra gereksiz sözcük tekrarıda bulunulmuştur.	Yazıda nadiren gereksiz sözcük tekrarıda bulunulmuştur.	Yazıda gereksiz sözcük tekrarıda hiç bulunulmamıştır.
	Yazıda sözcükler yerinde ve doğru anlamda hiç kullanılmamıştır.	Yazıda sözcükler genellikle yerinde ve doğru anlamda kullanılmamıştır.	Yazıda sözcükler kısmen yerinde ve doğru anlamda kullanılmıştır.	Yazıda sözcükler genellikle yerinde ve doğru anlamda kullanılmıştır.	Yazıda sözcüklerin tümü yerinde ve doğru anlamda kullanılmıştır.
	Yazıda dil ve anlatım yönünden bütünlük hiç sağlanmamıştır.	Yazıda genellikle dil ve anlatım yönünden bütünlük sağlanmamıştır.	Yazıda dil ve anlatım yönünden bütünlük kısmen sağlanmıştır.	Yazıda genellikle dil ve anlatım yönünden bütünlük sağlanmıştır.	Yazıda dil ve anlatım yönünden bütünlük tamamen sağlanmıştır.
İÇERİK	Yazının tamamında konu dışına çıkmıştır.	Yazıda genellikle konu dışına çıkmıştır.	Yazıda ara sıra konu dışına çıkmıştır.	Yazıda nadiren konu dışına çıkmıştır.	Yazıda konu dışına hiç çıkmamıştır.
	Yazıda başlık kullanılmamıştır.	Konuyla ilgili bir başlık kullanılmıştır.	Konuyla kısmen ilgili bir başlık kullanılmıştır.	Konuyla genel anlamda ilgili ancak sıradan bir başlık kullanılmıştır.	Konuyla ilgili, etkili ve özü yansıtan bir başlık kullanılmıştır.
	Verilen örnekler, yapılan açıklamalar okuyucuyu ana düşünceye ulaştırmak için hiç uygun değildir.	Verilen örnekler, yapılan açıklamalar okuyucuyu ana düşünceye ulaştırmak için genellikle uygun değildir.	Verilen örnekler, yapılan açıklamalar okuyucuyu ana düşünceye ulaştırmak için kısmen uygundur.	Verilen örnekler, yapılan açıklamalar okuyucuyu ana düşünceye ulaştırmak için genellikle uygundur.	Verilen örneklerin, yapılan açıklamaların tümü okuyucuyu ana düşünceye ulaştırmak için çok uygundur.
YAZIM VE NOKTALAMA	Noktalama işaretleri hiç doğru kullanılmamıştır.	Noktalama işaretleri genellikle doğru kullanılmamıştır.	Noktalama işaretleri kısmen doğru kullanılmıştır.	Noktalama işaretleri genellikle doğru kullanılmıştır.	Noktalama işaretlerinin tümü doğru kullanılmıştır.
	Yazım kurallarına hiç uyulmamıştır.	Yazım kurallarına genellikle uyulmamıştır.	Yazım kurallarına kısmen uyulmuştur.	Yazım kurallarına genellikle uyulmuştur.	Yazım kurallarına tamamen uyulmuştur.

+

Puan Aralığı	Yorum
0-13	Başarısız
14-27	Zayıf
28-41	Geliştirilebilir
42-55	İyi
56-68	Çok iyi

5.2. TEMA ÇALIŞMA KÂĞIDI

1. Sen her sabah neler yapıyorsun? Oku ve işaretle.

☐	Uyanıyorum.
☐	Kalkıyorum.
☐	Banyo yapıyorum.
☐	Elimi, yüzümü yıkıyorum.
☐	Kahvaltı ediyorum.
☐	Dişlerimi fırçalıyorum.
☐	Giyiniyorum.
☐	Müzik dinliyorum.
☐	Televizyon izliyorum.

☐	Spor yapıyorum.
☐	Telefonda konuşuyorum.
☐	Parka gidiyorum.
☐	Resim çiziyorum.
☐	Kitap okuyorum.
☐	Evden çıkıyorum.
☐	Servise biniyorum.
☐	Arabaya biniyorum.
☐	Okula yürüyorum.

2. Cümleleri oku ve saatleri çiz.

- Ufuk saat sekizde kahvaltı ediyor.
- Oğuzhan ve Umut saat dörtte futbol oynuyor.
- İbrahim saat on ikide ders çalışıyor.
- Yağmur saat 10.00'da uyanıyor.
- Çocuklar saat 15.30'da parkta oynuyor.
- Duygu saat 21.00'de telefonda konuşuyor.



EK-9. (Devam) Çalışma Kâğıdı



3. Metni tamamlama ve soruları cevapla.



Merhaba! Benim adım Oya. Ben öğrenciyim. Eskişehir’de yaşıyorum. Ben her sabah yedi buçukta uyanıyorum. Elim, yüzümü yıkıyorum. Giyiniyorum ve kahvaltı ediyorum. Dişlerimi fırçalıyorum. Sekizde ev... (1) çıkıyorum. Okul...(2) yürüyorum. Sınıf... (3) gidiyorum. Sınıfta sırama oturuyorum. Dersler saat 08.30’da başlıyor. Öğretmen sınıfa giriyor. Biz... (4) ders anlatıyor. Ben öğretmenimi dinliyorum. Öğretmenimi çok seviyorum. Derste öğretmen bize sorular soruyor. Biz ona cevap veriyoruz. Kitap okuyoruz ve yazı yazıyoruz. Kırk beş dakika sonra ders bitiyor ve teneffüs başlıyor. Biz sınıf... (5) çıkıyoruz. Bahçe... (6) gidiyoruz. Bahçede oyun oynuyoruz. On beş dakika sonra teneffüs bitiyor ve sınıfa gidiyoruz. Ders başlıyor. Dersler çok güzel geçiyor. Dersler 15.00’te bitiyor. Ders... (7) sonra okul... (8) çıkıyoruz. Ben eve gidiyorum. Ev...(9) yemek yiyorum, ödevlerimi yapıyorum ve televizyon izliyorum. Hafta sonu ben öğlen ev...(10) çıkıyorum. Park... (11) gidiyorum. Orada arkadaşlarım ile oynuyorum. Sonra annem ve babam parka geliyor. Biz anneannem... (12) gidiyoruz. Anneannemde sohbet ediyoruz, oyun oynuyoruz.

EK-9. (Devam) Çalışma Kâğıdı

- Oya her sabah nereye gidiyor?

.....

- Oya teneffüste ne yapıyor?

.....

- Oya derste yazı yazıyor mu?

.....

- Oya okuldan sonra ne yapıyor?

.....

- Oya parkta ne yapıyor?

.....

- Oya hafta sonu ne yapıyor?

.....

4. Boşlukları doldur.

- Ben araba..... biniyorum.
- Ben market..... dönüyorum.
- Aslı ev..... okula gidiyor.
- Siz spor.... gidiyorsunuz.
- Sen öğretmen..... cevap veriyorsun.
- Onlar park..... eve gidiyorlar.
- Biz alışveriş merkezin..... eve dönüyoruz.
- Ben çanta..... kalem alıyorum.
- Dilek ve Alp bahçe..... gidiyor.
- Adnan ve Orhan otobüs..... iniyor.
- Öğretmen İbrahim'..... soru soruyor.
- Siz nere.... gidiyorsunuz?
- Ben kaydırak..... kayıyorum.

EK-9. (Devam) Çalışma Kâğıdı

5. Doğru cevabı işaretle.

1. Ben Eskişehir'... yaşıyorum.
a. -a b. -de c. -den
2. Sen hafta sonu okula ?
a. gidiyor musun
b. geliyor mu
c. oynuyor musunuz
3. Sen biniyor musun?
a. otobüse b. otobüsten c. otobüs
4. Biz ev... saat kaçta çıkıyoruz?
a. -dan b. -de c. -den
5. Onlar ne zaman çıkıyorlar?
a. derse b. derste c. dersten
6. Selim her gün spora
a. gidiyorb. gidiyorsun c. gidiyoruz
7. Siz bugün park... gidiyor musunuz?
a. -e b. -a c. -ten
8. Ben her sabah bir bardak süt
a. içiyor b. içiyorsun c. içiyorum
9. Onlar Diyarbakır'a ?
a. gidiyorlar mı
b. gidiyor musun
c. gidiyor muyum
10. Ev.... çıkıyoruz ve park.... gidiyoruz.
a. -dan/-a
b. -den/-da
c. -den/-a
11. Öğretmen kitap veriyor.
a. Salih'eb. Salih'ten c. Salih'in
12. Film saat 15.00' başlıyor.
a. -te b. -da c. -ta

EK-9. (Devam) Çalışma Kâğıdı

13. Bu kitabı kırtasiye... aldım.

- a. -dan b. -denc. -e

14. Siz her gün televizyon ?

- a. izliyor musun
b. izliyor mu
c. izliyor musunuz

15. Hafta sonu sabah saat on.... uyanıyorum.

- a. -de b. -da c. -ta

16. Ben alışveriş

- a. yapıyorum
b. gidiyorum
c. oynuyorum

17. Kahraman, öğretmene cevap

- a. gidiyor
b. veriyor
c. izliyor

18. Ayşe, Seher ve Betül yemek yap..... .

- a. -uyorlar
b. -iyorlar
c. -ıyorlar

19. İnci eve gidiyor.

- a. sokağa
b. sokakta
c. sokaktan

20. Ali ve ben gidiyoruz.

- a. tiyatroya b. sinemaya c. fırında

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Değerli meslektaşım,

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü'nde görev yapmaktayım. “Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin Türkçe okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin eğitsel dijital oyun destekli öğretim etkinlikleri ile geliştirilmesi” başlıklı bir tez uygulaması yürütüyorum. Bu tez çalışmasının genel amacı, A1 düzeyinde Türkçe öğrenen yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin Türkçe okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin eğitsel dijital oyun destekli öğretim etkinlikleri ile nasıl geliştirilebileceğini ortaya koymaktır. Bu araştırma kapsamında sizin sınıfınızda öğrenim gören yabancı uyruklu ilkokul öğrencileriyle uygulamalar yapmayı planlıyorum. Bu kapsamda, sizlerin de görüşlerinize ihtiyaç duymaktayım. Görüşmeler sırasında ses kayıt cihazı kullanılacak, vereceğiniz bilgiler araştırma süresince gizli kalacaktır. Araştırma verileri yazılırken isminiz kullanılmayacaktır. Ayrıca, istediğiniz zaman araştırmadan çekilebilirsiniz. Vereceğiniz bilgiler ve araştırmaya katılımınız için teşekkür ederiz.

Danışman: Prof. Dr. Ş. Dilek BOYACI

Araştırmacı: Arş. Gör. Mediha GÜNER-ÖZER

Uygulama Sürecinden Önce:

1. Sınıfınızdaki yabancı uyruklu öğrenciler size göre sınıf atmosferini nasıl etkilemektedir?
 - a. Öğretim sürecini,
 - b. Sınıf ortamını,
 - c. Ders anlatma/işleme sürecini.
2. Sınıfınızdaki yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) düzeyleri sizce nasıldır? Örnek verebilir misiniz?
 - a. Peki, özellikle bu öğrencilerin Türkçe okuma ve yazma düzeyleri ile ilgili daha ayrıntılı neler söyleyebilirsiniz?
3. Yabancı uyruklu ilkokul öğrencileri Türkçe okuma-anlama ve yazma sürecinde ne tür hatalar yapmaktadırlar?/ Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin Türkçe

EK-10. (Devam) Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu

okuma-anlama ve yazma becerileri ile ilgili ne gibi eksikliklerinin olduğunu düşünüyorsunuz?

4. Eklemek istediğiniz herhangi bir şey var mı?

Uygulama Sürecinden Sonra:

1. Uygulama sürecini sınıftaki yabancı uyruklu öğrencilerle birlikte aslında siz de deneyimlediniz. Sınıfınızdaki yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe okuma-anlama ve yazma beceri düzeylerinde size göre bir değişiklik oldu mu? Örnek vererek açıklayabilir misiniz?

a. Uygulama öncesi ve sonrası okuma ve yazma becerileri açısından bir değerlendirme yapsanız nasıl bir değerlendirme yaparsınız?

2. Önceki görüşmemizde sınıfınızdaki yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe okuma-anlama ve yazma becerileri ile ilgili yaptıkları hatalardan/eksikliklerinden bahsetmiştiniz. Bu hata veya eksikliklere ilişkin şu anki durumdan örnek vererek bahsedebilir misiniz?

3. Eğitsel dijital oyun destekli öğretim etkinliklerinin sınıfınızdaki yabancı uyruklu öğrencilerinin Türkçe okuma-anlama ve yazma becerilerine olan etkilerini olumlu ya da olumsuz açıdan nasıl değerlendirirsiniz?

4. Bu uygulama sürecinin Türkçe becerileri dışındaki diğer konulara herhangi bir yansımaları oldu mu? Olduysa örneklerle açıklayabilir misiniz?

a. Diğer dersler,

b. Sosyal ilişkiler,

c. Öğretmen-öğrenci ilişkisi.

5. Sınıfınızdaki yabancı uyruklu öğrenciler, yaptığımız uygulamalara ilişkin sizinle herhangi bir paylaşımda bulundular mı? Bulundularsa bunlar örneklerle açıklayabilir misiniz?

6. Eklemek istediğiniz herhangi bir şey var mı?

ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Merhaba (Öğrenci Adı)

Çalışmamda bana yardımcı olduğun için sana çok teşekkür ederim. Sizlerin Türkçeyi hem daha iyi hem de daha çok eğlenerek öğrenmeniz için bir oyun geliştirdik. Bu oyunla ilgili senin duygu ve düşüncelerini merak ediyorum. Bu yüzden sana birkaç soru soracağım, istediğin gibi cevaplayabilirsin. Soracağım soruların doğru ya da yanlış cevabı yok. Nasıl cevaplamak istersen öyle cevap verebilirsin. Senin için bir sakıncası yoksa konuşmalarımızı daha sonra yazıya dökebilmek için kaydedeceğim. Duygularını ve düşüncelerini istediğin gibi, özgür ve rahat bir şekilde söyleyebilirsin. Konuştuklarımız gizli kalacak. Araştırma verileri yazılırken ismin kullanılmayacak. Ayrıca, istediğin zaman görüşmeyi bitirebiliriz. Başlamadan önce sormak veya söylemek istediğin bir şey var mı? O zaman sohbetimize başlayalım mı?

Danışman: Prof. Dr. Ş. Dilek BOYACI

Araştırmacı: Arş. Gör. Mediha GÜNER-ÖZER

Görüşme Soruları:

1. Birlikte gerçekleştirdiğimiz Türkçe dersleri hakkında neler düşünüyorsun?
2. Birlikte işlediğimiz Türkçe derslerinde neler hissettin? Neden?
 - a. Bu derslerde seni üzen bir şey oldu mu? Neden üzüldün?
 - b. Bu derslerde seni mutlu eden bir şey oldu mu? Neden mutlu oldun?
3. Sence birlikte işlediğimiz Türkçe derslerinin Türkçe okuma yazma öğrenmene bir etkisi oldu mu? Olduysa okuma ve yazma öğrenmeni nasıl etkiledi?
4. Peki, sence Türkçe derslerinde öğrendiklerin diğer derslerini etkiledi mi? Etkilediyse örnek verebilir misin?
 - a. Türkçe dersinde bunu öğrendim dersinde uyguladım dediğin bir şey var mı? Varsa örnek verebilir misin?
5. Birlikte işlediğimiz Türkçe derslerinin sevdiğin özellikleri neler oldu?
6. Birlikte işlediğimiz Türkçe derslerinin sevmediğin özellikleri neler oldu?
7. Birlikte işlediğimiz Türkçe derslerinde nasıl zorluklar/ sorunlar yaşadın?

EK-11. (Devam) Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu

8. Birlikte işlediğimiz Türkçe derslerinde seni etkileyen en önemli şey/etkinlik/oyun ne oldu? Örnek vererek/o anı anlatarak açıklar mısın?
9. Türkçe derslerinde oynadığımız Türkçeye Yolculuk adlı dijital oyuna ilişkin ne düşünüyorsun? Oyunu nasıl buldun?
10. Türkçeye Yolculuk oyununun Türkçe okuma yazma öğrenmene bir etkisi oldu mu? Olduysa okuma ve yazma öğrenmeni nasıl etkiledi?
11. Türkçeye Yolculuk oyununun sevdiğin özellikleri neler oldu?
12. Türkçeye Yolculuk oyununun sevmediğin özellikleri neler oldu?
13. Türkçeye Yolculuk oyununda nasıl zorluklar/sorunlar yaşadın?
14. Sence Türkçeye Yolculuk oyununda başka neler olmalıydı?
15. Söylemek istediğin başka bir şey var mı?

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Mediha GÜNER ÖZER
Yabancı dil : 
Doğum yeri ve yılı : 
E-Posta : 

Eğitim ve Mesleki Geçmişi:

- 2016, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans Programı.
- 2013-devam ediyor, Araştırma Görevlisi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- 2013, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı.

Yayınları ve Bilimsel Faaliyetleri:

- Güner Özer, M. ve Boyacı, Ş.D. (2020). Verba Volant, Scripta Manent: Writing habits of pre-service elementary teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*, (90), 159-184.
- Boyacı, Ş.D. ve Güner Özer, M. (2019). Öğrenmenin Geleceği: 21. Yüzyıl becerileri perspektifiyle Türkçe dersi öğretim programları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 9 (2), 708-738.
- Boyacı, Ş.D. ve Güner Özer, M. (2018). The impact of authentic material use on development of the reading comprehension, writing skills and motivation in language course. *International Journal of Instruction*, 11 (2), 351-368.
- Boyacı, Ş.D., Babadağ G. ve Güner, M. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının sahip oldukları temel değerler ile akademik sahtekârlık eğilimlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (4), 1762-1793.

- Boyacı, Ş.D., Güner, M. ve Babadağ, G. (2017). “Dünyada Başka Şekilde Yaşamak da Mümkün mü?” değer eğitiminde “Küçük Kara Balık” örneği. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5 (3), 172-194.
- Boyacı, Ş.D. ve Güner, M. (2017). Türkçe dersinde teknolojik otantik ortamın kullanılmasına dair öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 7 (1), 35-71.
- Belet, Ş.D. ve Güner, M. (2016). Reading beliefs, interests and habits of preservice elementary teachers. *The International Journal of Literacies*, 23 (2), 27-48.
- Gültekin, M., Güner, M., Hayal, M.A. ve Yar Sevmiş, B. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının kişisel ve aile özellikleri ile öğrenim gördükleri program öğretmenlik mesleği ve yaşama ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 11 (3), 1163-1184.
- Güner, M. ve Belet, Ş.D. (2015). Türkçe dersinde dinlediğini anlama becerisinin geliştirilmesinde otantik görev temelli otantik materyallerin etkisi. *Turkish Studies*, 10 (11), 757-772.