



**KULLANIMBİLİM TEMELLİ ETKİNLİKLERİN
TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK
ÖĞRENENLERİN OKUMA BECERİLERİNE
ETKİSİ**

Merve SUROĞLU SOFU

Doktora Tezi

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

2022

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

**KULLANIMBİLİM TEMELLİ ETKİNLİKLERİN TÜRKÇEYİ YABANCI DİL
OLARAK ÖĞRENERİN OKUMA BECERİLERİNE ETKİSİ**

(The Effect of Use-Based Activities on the Reading Skills of Those Who Learn Turkish as a
Foreign Language)

DOKTORA TEZİ

Merve SUROĞLU SOFU

Danışman: Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ

Erzurum
Nisan, 2022

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Merve SUROĞLU SOFU tarafından hazırlanan “**Kullanımbilim Temelli Etkinliklerin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Okuma Becerilerine Etkisi**” başlıklı çalışması 10/02/2022 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalında doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: Prof. Dr. Alpaslan OKUR
Sakarya Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Danışman: Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ
Atatürk Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Oğuzhan SEVİM
Atatürk Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Adnan TAŞGIN
Atatürk Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Esra EKİNCİ ÇELİKPAZU
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

.... / / 2022

Aslı ıslak imzalıdır

Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU
Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Doktora Tezi olarak sunduğum “**Kullanımbilim Temelli Etkinliklerin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Okuma Becerilerine Etkisi**” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

10 / 02 / 2022

Aslı ıslak imzalıdır

Merve SUROĞLU SOFU

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun / ... / tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☒ Enstitü Yönetim Kurulunun / ... / tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Doktora çalışmam süresince bana yol gösteren; sabrı, ilgisi, engin akademik bilgi ve tecrübesiyle yoluma ışık tutan saygıdeğer danışmanım sayın Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ'ye sonsuz teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Bu süreçte benden bilgi ve tecrübelerini esirgemeyen, çalışmamın her aşamasında hızlı dönüt veren, fikir ve önerileriyle çalışmama yön veren sayın Prof. Dr. Oğuzhan SEVİM ve sayın Doç. Dr. Adnan TAŞGIN hocalarıma, uygulamalarım süresince desteklerini esirgemeyen Nişantaşı Üniversitesi ailesine teşekkürü bir borç bilirim. Bu uzun yolda desteklerini her an hissettiğim, bana olan inançlarını asla kaybetmeyen; sevgili anneme ve babama, tüm varlığıyla bana destek olan kıymetli eşim Doç. Dr. Hakan SOFU'ya ve onlarla geçireceğim zamandan çalmamak için gayret ettiğim biricik çocuklarım; kızım Saren'e ve oğlum Sorgun'a yürekten teşekkürlerimi sunarım.

Merve SUROĞLU SOFU

ÖZ

DOKTORA TEZİ

KULLANIMBİLİM TEMELLİ ETKİNLİKLERİN TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENERİN OKUMA BECERİLERİNE ETKİSİ

Merve SUROĞLU SOFU

Nisan, 2022, 131 sayfa

Amaç: Günümüzde Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler öğretimin etkililiğini belirleyen en önemli unsurlardan biridir. Bu sebeple daha etkin öğrenmeyi sağlamaya yönelik yeni uygulamalar geliştirilerek geleneksel öğretim yöntem ve tekniklerinin yetersiz yönleri iyileştirilmeye çalışılmaktadır. Bu araştırmada da yabancı dil olarak Türkçe öğretim süreçlerinde kullanılan ders kitabında yer alan alıştırmaya ve etkinliklere ek olarak oluşturulan kullanımbilim temelli etkinliklerin okuma becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem: Araştırmanın yapısına uygun olarak karma yöntem uygulanmış; nicel ve nitel sonuçlara açıklama getirebilmek amacıyla karma yöntem içerisinde yer alan açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Tümü B2 seviyesindeki 30 öğrenci deney ve kontrol grubu olmak üzere 15'er kişilik iki grupta yer almıştır. Ön test- son test uygulama aralığında 10 haftalık süreçte; deney grubuna okuma becerisini geliştirmek amacıyla kullanımbilimsel amaçlara uygun olarak hazırlanan okuma etkinlikleri uygulanmıştır. Kontrol grubuna da ön test-son test uygulanmıştır, aralıkta ise kullanılan kitabın öğretim programına göre derslere devam edilmiştir. Son olarak odak grup görüşmesi ile de nitel veriler toplanarak analiz edilmiştir.

Bulgular: Ön test ortalama puanları bakımından deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel anlamlı farklılık yoktur fakat son test ortalama puanlarına bakıldığında, kullanımbilimsel etkinliklerin uygulandığı deney grubunda yer alan öğrencilerin başarıları anlamlı olarak daha yüksektir. Bu bulgular odak grup görüşmesinde elde edilen veriler ile de doğrulanmıştır.

Sonuç: Araştırmanın sonunda kullanımbilim temelli etkinliklerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin okuma becerileri üzerinde anlamlı düzeyde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe, kullanımbilim temelli etkinlikler, okuma becerisi

ABSTRACT

DOCTORAL THESIS

THE EFFECT OF USE-BASED ACTIVITIES ON THE READING SKILLS OF THOSE WHO LEARN TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Merve SUROĞLU SOFU

April, 2022, 131 pages

Purpose: The methods and techniques used in teaching Turkish as a foreign language are the most important factors determine the quality of education. Therefore, the ineffective aspects of classical teaching techniques have been tried to be improved by developing new applications for more effective learning. In this study, the effects of pragmatism-based activities, created in addition to the textbook used in teaching Turkish as a foreign language, applied on the acquisition of reading skills were evaluated.

Method: Mixed method was applied in accordance with the structure of the research; in order to explain the quantitative and qualitative results, the descriptive sequential pattern in the mixed method was used. Thirty students, all were at the B2 level, took part in two groups consisted of 15 in each, the experiment and the control group. During the 10-week period in the pre-test to post-test application interval; pragmatism-based activities were applied to the experimental group in order to improve the reading skills. The pre-test and post-test were also applied to the control group, and the lectures were conducted according to the program of the textbook in the interval. Finally, qualitative data were collected and analyzed with the focus group discussion.

Findings: There was no statistically significant difference between the experimental and control groups in terms of pre-test average scores however, when the average post-test scores were compared, the success of the students in the experimental group, in which the pragmatism-based activities were applied, was significantly higher. These findings were also confirmed by the data obtained in the focus group discussion.

Results: As a result of the study, application of pragmatism-based activities during the process of teaching Turkish as a foreign language has significant positive effects on development of learners' reading skills.

Keywords: Turkish as a foreign language, pragmatism-based activities, reading skills

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	i
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ	xi
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ	xii
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
Giriş	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	4
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi	4
Araştırmanın Sınırlılıkları	6
Terim ve Tanımları	6
İKİNCİ BÖLÜM	8
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar	8
Dil Öğretimi-Yabancı Dil Öğretimi	10
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi.....	10
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma Eğitimi	10
Okuma	10
Okuduğunu Anlama	12
Okuduğunu Anlamanın Önemi	13
Okuduğunu Anlama Modelleri	14
Okuma Becerisi.....	16
B1-B2 Düzeyi (Orta Düzey) Okuma Eğitimi.....	16
Okuma Sürecinin Amaçları.....	17
Neden Kullanımbilimsel Dil Öğretim Yaklaşımı/Yöntemi?.....	18
Kullanımbilim	20
Kullanımbilimsel Yeterlik.....	22

Kullanımbilimsel Farkındalık	23
Eğitimde Uygulanabilirlik (Pedagojik Pratiklik)	24
Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kullanımbilimsel Yaklaşımdan Yararlanma	24
Ders Materyalleri	24
Kullanımbilimsel Değerlendirme	24
Kullanımbilimsel Fark Etme	25
İlgili Araştırmalar	26
İkinci Dil Kullanımbilimsel Öğretim ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	26
Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	29
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	32
Yöntem	32
Araştırma Modeli	32
Araştırmanın Nicel Deseni	33
Araştırmanın Nitel Deseni	34
Çalışma Grubu	37
Araştırmanın Nicel Boyutunu Oluşturan Çalışma Grubu	37
Araştırmanın Nitel Boyutunu Oluşturan Katılımcılar	39
Veri Toplama Teknikleri / Araçları	40
Verilerin İstatistiksel Analizi	54
Nicel Verilerin Analizi	54
Nitel Verilerin Analizi	55
Nicel Verilere İlişkin Normallik Testi Sonuçları	56
Araştırmanın Güvenirlik Analizi	57
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	61
Bulgular ve Yorum	61
Ön Test Sonuçlarına Ait Bulgular	61
Son Test Sonuçlarına Ait Bulgular	65
Ön Test - Son Test Başarısının Grup İçi ve Gruplar Arası Karşılaştırmalı Değerlendirmesi	68
Elde Edilen Verilerin Kovaryans Analizi ile Değerlendirmesi	69
Kullanımbilim Temelli Etkinliklerin Yabancılar Türkçe Öğretiminde Uygulanmasına ve Etkinliğine Dair Öğrenci Geri Bildirimlerinin Odak Grup Görüşmesi Yoluyla Değerlendirilmesi	71
BEŞİNCİ BÖLÜM	75
Sonuç ve Tartışma	75

Öneriler	83
KAYNAKÇA	84
EKLER	95
EK-1. Araştırma ve Uygulama İzni	95
.....	96
EK-2. Odak Grup Görüşme Formu	97
EK-3. Kişisel Bilgi Formu Formu.....	98
EK-4. Kullanımbilim Temelli Okuma Becerisi Başarı Testi	99
EK-5. Uygulama Fotoğrafları	113
ÖZ GEÇMİŞ	117



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. Araştırmada Uygulanan Deneysel Desen.....	34
Tablo 2. Katılımcılara Ait Cinsiyet, Yaş, Doğum Yeri, Yabancı Dil Bilgisi ve Okuduğu Bölüm Bilgileri	38
Tablo 3. Kullanımbilimsel Okuma Becerileriyle İlgili Kazanımlar ile Bilişsel Alan Kategorilerinin Listesi	43
Tablo 4. Altıncı Soruya Yönelik Puanlayıcılardan Elde Edilen Verilerin Korelasyon Katsayı Sonuçları	45
Tablo 5. Sekizinci Soruya Yönelik Puanlayıcılardan Elde Edilen Verilerin Korelasyon Katsayı Sonuçları	46
Tablo 6. Kullanımbilim Temelli Etkinliklerin Haftalık Hedef ve Kazanımları	49
Tablo 7. İstatistiksel Yöntemi Belirlemek Amacıyla Kullanılan Normallik Testi Sonuçları	56
Tablo 8. Madde (soru) Güçlük İndeksi Sınıflaması	58
Tablo 9. Madde (soru) Ayırt Edicilik İndeksi Sınıflaması	58
Tablo 10. Açık Uçlu Sorular için Maddelerin Uygunluğuna Dair Uzman Görüşü Puan Ortalamaları	59
Tablo 11. Testteki Soruların Güçlük (p) ve Ayırt Edicilik (r) İndeksi Değerleri	59
Tablo 12. Deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarına göre Levene Testi Sonucu	61
Tablo 13. Deney Grubunda Ön Test Puanlarının Dağılımı	62
Tablo 14. Kontrol Grubunda Ön Test Puanlarının Dağılımı	63
Tablo 15. Ön Test Ortalama Puanlarının Bağımsız Örneklem t-testi ile Değerlendirmesi	65
Tablo 16. Deney Grubunda Son Test Puanlarının Dağılımı	66
Tablo 17. Kontrol Grubunda Son Test Puanlarının Dağılımı	66
Tablo 18. Son Test Puanlarının t-testi ile Gruplar Arası Karşılaştırmalı Değerlendirmesi ...	67
Tablo 19. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test - Son Test Ortalama Başarı Puanlarına Göre Bağımlı Örneklem t testi ile Grup İçi Değerlendirmesi	68
Tablo 20. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test – Son Test Ortalama Başarı Puanlarının Bağımsız Örneklem t testi ile Gruplar Arası Karşılaştırmalı Analizi	68
Tablo 21. ANCOVA Testi için Kontrol Listesi	69
Tablo 22. Üçüncü Varsayımın Karşılmasına Yönelik Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları .	69
Tablo 23. Altıncı Varsayımın Karşılmasına Yönelik Test Sonuçları	70
Tablo 24. Kovaryans Analizi Sonuçları	70
Tablo 25. Deney Grubundaki Katılımcılara Uygulanan Son Test ve İzleme Testi Puanlarının Bağımlı Örneklem t testi ile Karşılaştırmalı Analizi	71

Tablo 26. <i>Odak Grup Görüşmesi Temaları ve Betimlemeleri</i>	74
---	----



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Kullanımbilimsel Yeterliği Oluşturan Dört Alt Yeterlik	9
Şekil 2. Kullanımbilimsel Bilginin İki Bileşeni	21
Şekil 3. Açıklayıcı Sıralı Desen İşlem Basamakları.....	33
Şekil 4. Deney Grubuna ait Ön Test Puan Dağılım Grafiği	56
Şekil 5. Kontrol Grubuna ait Ön Test Puan Dağılım Grafiği.....	57
Şekil 6. Deney Grubunda Öğrenci Bazında Ön Test Puan Dağılımları	62
Şekil 7. Kontrol Grubunda Öğrenci Bazında Ön Test Puan Dağılımları.....	64
Şekil 8. Deney ve Kontrol Gruplarında Öğrenci Bazında Son Test Puan Dağılımları	65
Şekil 9. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test - Son Test Ortalama Puan Değişimleri.....	67



KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

Ed.	: Editör
İng.	: İngilizce
KTE	: Kullanımbilim Temelli Etkinlik
s.	: Sayfa
TDK	: Türk Dil Kurumu
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurumu
YTÖ	: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi



BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Bu bölümde araştırmanın konusu, amacı, önemi ve gerekçeleri açıklanarak araştırmanın sınırlılıklarına ve araştırmada kullanılan terimlere yer verilmiştir.

Problem Durumu

İnsanların birbirleriyle iletişim kurma isteği ve ihtiyacı, aynı toplumda yaşarken birbirlerine duygu, düşünce ve isteklerini aktarma gerekliliği sonucunda ortaya çıkmıştır. Yaşam koşullarının değişmesi ve bununla paralel bir şekilde düşüncenin de gelişmesiyle iletişim biçimleri karmaşıklaşmıştır. Kısıtlı işaret dili yerine seslerin aracılık ettiği dillerin ortaya çıkışı bu karmaşıklaşma sürecinin başlıca gelişmelerindendir. Nitekim düşüncüyü somutlaştıran bir anlatım sistemi olmadan zihinler arasında bir anlaşma sağlamak mümkün değildi.

Düşünce, dilsel araçların da yardımıyla kişinin toplumsal ve kültürel deneyimleri tarafından belirlenir. “Düşüncenin en somut şekilde kendini gösterdiği alan dildir. Düşünceler dil kalıplarına, cümlelere ve kelimelere dökülerek ifade edilir, aktarılır” (Avcı, 2012, s. 4). İletişim ortamı da düşüncenin hangi dilsel öğelerle biçimleneceğini belirler. Bu durum dillerin çeşitliliği olarak karşımıza çıkmaktadır. Toplum, kültür ve çevre, hangi dil penceresinden dünyaya bakacağımızın belirlenmesinde etkilidir. Bireyin dil gelişimi ya da başka bir ifadeyle dilsel ihtiyaçları yine bireyin toplumsal rolü ile ilişkilidir. Bu rol ile birlikte bireyin düşünce ve dili de gelişir. Sözel dil hem düşünceler arasında hem de dış dünyadaki olaylar ve başkalarının fikirleri ile bireyin kendi fikirleri arasında bağlantılar kurar. Bireyin dili, yaşadığı toplumun kültürüne egemen olması ile biçimlenir ve gelişir. Kendine özgü yapısı ve işlevleri ile dil bir hazinedir. Nitekim dil kendi içerisinde; kelimeleri, geçmişi, kültürü, gelenekleri ve yaşanmışlıkları barındırmaktadır.

Dil, insanların dünyayı özgün biçimde kurguladıkları, nesnel gerçekliğe ilişkin bilgi ve düşünce ürettikleri, bunları başka insanlarla paylaştıkları, seslerden kurulu bir sistemdir (Börekçi, 2009). Bu karmaşık sistem farklı açılardan farklı biçimlerde değerlendirilerek tanımlanmış, farklı dilin farklı yönlerine değinilmiştir. Dil, insanların düşündüklerini bildirmek, duyduklarını aktarmak için kullandıkları sesli işaretler sistemidir (Banguoğlu, 2007, s. 10). Dil, bir yandan dil yetisinin toplumsal ürünüken diğer yandan bu yetinin bireyler

tarafından kullanılabilmesi için toplumun benimsediği zorunlu bir uzlaşımlar bütünüdür (Saussure, 1985, s. 13).

İnsanlar anne karnında edinmeye başladıkları ana dilleri vasıtasıyla doğumdan bir süre sonra konuşmaya ve iletişim kurmaya başlamaktadırlar (Çelik, 2021; Kıymaz & Doyumğaç, 2020a). İnsanlar sadece ana dilleriyle iletişim kurma ihtiyacı ile sınırlı kalmamış ayrıca tarih boyunca milletlerin birbirleriyle iletişim kurmaları gibi çeşitli etkileşimler sonucunda yabancı dil öğrenme ihtiyacı da duymuşlardır. Bunun dışında komşu ülkelerle diplomatik ilişkiler geliştirmek, ticaret yapmak gibi sebepler de insanların diğer insanlarla iletişim kurmasını gerekli kılan başlıca nedenler olarak zikredilebilir. Bu durum yabancı dil öğrenmeyi zorunlu hale getirmiştir (Doyumğaç, 2017; Sülükçü, 2011).

Dilin kullanımı insanların dünyayla etkileşime girmelerinin ve diğer insanlarla iletişim kurmalarının birincil yolu ise ana dili Türkçe olmayıp Türkiye’de yaşamaya başlayan yabancıların etkileşime geçebilmelerinin birinci şartı da Türkçeyi ülkenin kültürü eşliğinde öğrenmeleridir. Ferdinand de Saussure’e göre dil yetisinin toplumsal bir ürünü olan dil, bu yetinin bireylerce kullanılabilmesini sağlayan ve toplumca benimsenmiş olan uzlaşımsal bir düzendir. Ayrıca dil hem gösterenlerle gösterilenlerin birleşmesi sonucunda oluşan bir dizge hem de bu birleşimin ürünü olan göstergelerle bunları oluşturan ve bunların oluşturduğu öğelerin işleyiş kurallarını içeren bir düzenektir (Akt.: Vardar, 2002, s. 71).

Bir dil öğretilirken sadece o dilde konuşma ve yazma öğretilmemektedir. Dille beraber o milletin tarihi, kültürü, gelenek ve göreneklere de öğretilmektedir. Bu nedenle aktarılan tek şey sadece dil değil aynı zamanda bir milletin kültürel zenginliğidir. Yabancı dil öğretimi, toplumlarda barış ve düzeni sağlamaya da yardımcı olur. Örneğin Işık’a (1996, s.7) göre “yabancı dil öğretimi bir taraftan çok kültürlülüğe açılmayı, diğer taraftan çok kültürlü topluluklarda barış ve huzur içinde birlikte yaşanılmasını amaçlar. Ayrıca yabancı dil öğretimi çeşitli faktörlerden etkilenmektedir. Bu nedenle yabancı dil öğretiminde kültürlerarası durumlara dikkat etmek gerekir. Yabancı dil öğrenmek bir anlamda kişinin hem kendi kültürüyle hem de yabancı kültürle hesaplaşmasıdır (Polat, 1990, s. 69). Yabancı dil öğretiminde hedef dilin kendine özgü (dil ailesi, yapı, işlev gibi) birtakım özelliklerinin dikkate alınarak o dilin öğretim yönteminin, stratejisinin ve ilkelerinin belirlenmesi gerekir (Yılmaz, vd., 2018, s. 264). Dilin arka planındaki kültür bileşenlerinin kazanılması, dil öğretimine yönelik tasarlanan etkinliklerin dil bilimsel temalara ve farklı etkinliklere dayandırılmasıyla mümkündür.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi son yıllarda gittikçe önem kazanan bir alan haline gelmiştir. Nitekim kaynaklar sınırlı olmakla beraber, her geçen gün alana dair yeni ürünler

ortaya çıkmaktadır. Alanyazın incelendiğinde (Akkaya & Doyumğaç, 2019; İltar & Açık, 2019; Özbal, 2019) kitapların metin temelli bir anlayışla irdelendiği ve okuma becerisine yönelik çalışmaların sadece metne dayalı olarak yapıldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılmış bazı araştırmaların sonuçları incelendiğinde temel dil becerilerinin öğretiminde dil bilimsel odaklı ve Türkçe sözdizimi temelli etkinliklerden yararlanılması gerektiği ifade edilmiştir. Dil bilimsel temelli etkinlikler, yabancı dil olarak Türkçe öğretimini kolaylaştırırsa da bu alanda yapılmış araştırmaların az sayıda olduğu göze çarpmaktadır (Avcı, 2012; Avcı & Küçük, 2017; Doyumğaç & Tezcan, 2018). Ayrıca alanyazında dil kullanım becerilerinin kullanımbilimsel açıdan değerlendirilen bir bakış açısıyla verilmediği görülmektedir. Söz konusu çalışmalarda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin okuma becerilerinin hangi yöntemlerle geliştirildiğinin ve bu becerilerin ne düzeyde kazandırıldığına bilimsel yöntemlerle incelenmesi önemlidir.

Kullanımbilim temelli etkinliklerin okuma becerisinin geliştirilmesine katkısının araştırılacağı bu çalışmada, dil öğretiminde yaygın olarak kullanılan ancak Türkçe Öğretimi alanında sınırlı sayıda görülen kullanımbilimsel dil öğretim yaklaşımı ve uygulamalarının benzer şekilde Yabancılar Türkçe Öğretimi alanında da uygulanmasının yerinde olacağı varsayımından hareket edilmiştir. Türkçe öğretimi üzerine çalışan neredeyse her araştırmacının üzerinde önemle durduğu; sezdirerek öğretme, herhangi bir şeyi dayatmadan öğrencinin yaşayarak öğrenmesini sağlama yaklaşımı bu çalışmanın temel çıkış noktası olarak belirlenmiştir.

Çalışmanın Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yapılacak olan diğer bilimsel çalışmalara da katkı sağlayabilecek bir kaynak olması beklenmektedir. Bütün bu açıklamalardan hareketle bu araştırmanın temel problemi; “Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanımbilim temelli etkinliklerin okuma becerisine etkisi var mıdır?” sorusuna dayanmaktadır. Bu temel problem cümlesinden hareketle aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının okuma becerisi başarı testi ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Deney ve kontrol grubunun grup içi karşılaştırmalarında ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Deney ve kontrol grubunun gruplar arası karşılaştırmalarında ön testten son teste başarı puanlarında anlamlı farklılık var mıdır?

Deney grubu öğrencilerinin, kullanımbilim temelli etkinliklerin Türkçeyi kullanım alanlarında okuma becerilerine etkileri ile ilgili görüşleri nelerdir?

Standart başarı testinden elde edilen nicel bulgular ile odak grup görüşmesinden elde edilen nitel bulgular örtüşmekte midir?

Kullanımbilim temelli etkinliklerin uygulandığı deney grubu öğrencilerinde deneysel işlemten bir süre sonra uygulanan izleme testi sonuçlarına göre gerçekleştirilen öğretimin kalıcılığı var mıdır?

Araştırmanın Amacı

Dilin anlama becerilerinden biri olan okuma becerisi, ana dilini konuşmakta olan bir birey için ne kadar gerekliyse akademik ve sosyal hayattaki öneminden dolayı yabancı öğrenciler için de bir o kadar önemli ve gereklidir.

Bu araştırmada ilk olarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik derslerde kullanımbilim temelli etkinliklerin öğrencilerin okuma becerilerine etkisinin ölçülmesi ve kullanımbilim temelli etkinliklerin okuma becerisinin gelişmesine katkı sağlayıp sağlamadığının tespit edilmesi hedeflenmiştir.

Araştırmada çeşitli araştırma hedefleri ele alınmaya çalışılmıştır. Yöntem temelde öğretim yoluyla kullanımbilimsel farkındalığa teşvik etmek için tasarlandığından ikinci araştırma hedefi, eğitim sürecinde kullanımbilimsel farkındalığın rolünü keşfetmek olarak belirlenmiştir. Nihâi amaç, sıradan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sınıfında mevcut öğretim için tasarlanmış derse entegre edilmiş bir öğretim yönteminin uygulanmasının geçerliliğini ve sonuçlarını keşfetmektir. Bu hedef esas olarak teori ve pratik arasında nasıl köprü kurulabileceğinin araştırılması ve yabancı dil olarak Türkçe sınıflarında kullanımbilimin yetersiz uygulanmasının veya hiç uygulanmaması durumunun nasıl düzeltilebileceğini tespit etmek için bir anahtar niteliğindedir.

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Çalışmada yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenenlerin kullanımbilim temelli etkinliklerle geliştirmesi hedeflenen okuma becerisinin temel özellikleri ve bu becerinin kullanımbilimsel yöntemle nasıl kazandırılacağı açıklanmaya çalışılmaktadır. Bu bağlamda; okuma becerisinin kazandırılmasına ve geliştirilmesine yönelik olarak kullanımbilim temelli etkinliklerin tasarlanmasının, alandaki önemli bir eksikliğin giderilmesine katkı sağlayacak olması araştırmanın önemini ortaya koymaktadır. Öncelikle okuma becerisini geliştirmeye yönelik kullanımbilim temelli etkinlikler hazırlanmıştır. Bu etkinlikler yine kullanımbilime uygun bir şekilde hazırlanan kazanımları içeren bir öğretim programı ile öğrencilere sunulmuştur. Bu doğrultuda kullanımbilim temelli etkinliklerin yabancı dil öğreniminde okuma becerisine ne

gibi faydalar sağlayacağı ve bu faydaları sağlarken yabancı dil öğrenmede sunduğu kolaylıklar göz önünde bulundurulmuştur.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek isteyenler genellikle Türkiye’ye geldikleri zaman günlük gereksinimlerini karşılamak, günlük yaşamda Türklerle iletişim kurmak, öğrenim görmek, Türkçe televizyon izlemek gibi ihtiyaçlarını karşılamak amacındadırlar. Bundan dolayı yabancı dil sınıf ortamında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürün de öğretilmesi gerekmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi doğrudan kültür ile ilişkilidir. Bir dilin metinlerinin anlamlandırılacağı bağlama ulaşabilmek için o dilin ait olduğu kültürü bilmek, o kültüre ait unsurları bizzat deneyimlemek gerekmektedir.

Yabancı dil öğretiminde o kültüre ait insan ilişkileri, yeme-içme alışkanlıkları, ortak değerler, gelenek-görenekler toplumsal bağlamın çözülmesi dil öğretimi için çok gerekli etmenlerdir. Toplumsal bağlamı çözmek için kullanımbilimsel bakış açısı yol gösterici olacaktır. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde ilk hedef günlük konuşma dilini öğretmekse; selamlaşmalar gibi toplum hayatında karşılaşılabilecek tüm diyaloglar öğrenciye bağlam içerisinde verilmelidir. Akkaya & Doyumğaç’a (2019) göre dilin toplumsal kullanımının öğrenilmesi açısından edebî metinler, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde önemli bir yere sahiptir. Bu durum, okuma metinlerinin dil kullanımında ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Bu nedenle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi derslerinde okuma becerisi, bütün becerileri içerisinde barındıran önemli beceri alanıdır. Çalışmada üzerinde çok durulan bağlam, öğrencinin kültürel kodları çözmesi ile anlaşılmaya başlanacak ve bu sayede okuma becerisi ivme kazanacaktır. Örneğin günlük yaşamda alışveriş yaparken okuma becerisinin katkıları olduğu gibi almak istenen ürünlerin fiyatları, isimleri, belki içeriklerini okumak gerektiğinde ihtiyaç duyulan okuma becerisi, bu ürünün hangi kategoride olduğu ile ilgili olarak da bağlamdan yararlanarak okumanın anlamlandırılmasını sağlayacaktır. Bu nedenle dil kullanımını önceleyen metinlerden yararlanmak, “yabancı dil öğrencilerinin hedef dilin yapılarını öğrenmesi açısından önem taşımaktadır” (Akkaya & Doyumğaç, 2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dilin doğal kullanımını içeren metinlere yer vermek, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin anlama ve anlatma becerilerinin gelişimine katkı sağlayacaktır (Kınay, 2016). Dolayısıyla doğal kullanımı dikkate alındığında önemli bir yere sahip olan kullanımbilimden yararlanmanın yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin anlama ve anlatma becerisi üzerinde etkili ve önemli olduğu düşünülmüştür.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışmada kullanılan kullanımbilim temelli etkinliklerin farklı üniversitelerde uygulanması planlanmış fakat araştırma COVID-19 pandemisi nedeniyle Nişantaşı Üniversitesi'ndeki uygulama ile sınırlı kalmıştır.

Terim ve Tanımları

Araştırmada kullanılan kavram ve terimler kapsam ve anlam açısından farklı değişkenler içermektedir. Araştırma içerisinde geçen temel kavramlara ilişkin tanımlar aşağıda açıklanmıştır.

Ana dili: “İnsanın çocukken ailesinden ve soyca bağlı olduğu topluluktan öğrendiği dil” (TDK, 2005, s. 93).

Ana dili, doğumla başlayan bir eğitim sürecidir. Kişi ana dilini sezgisel olarak öğrenir. Düşüncelerini en rahat şekilde ana dilinde ifade edebilir (Şahin, 2013).

Ana dil ve ana dili terimlerindeki “ana” ögesinin işlevi önemlidir. Ana dil teriminde “ana” esas, temel anlamında kullanılmaktadır. Belli dil öbekleri içinde toplanan ve akraba oldukları kabul edilen dillerin aslını oluşturan kaynak dil. Altay dili Türkçe, Moğolca ve Mançu-Tunguzcanın ana dili kabul edilir. Latince Roman dillerine göre bir ana dildir (Toplaoğlu 1989, s. 24).

Ana dili ise; insanın doğup büyüdüğü aile ve soyca bağlı bulunduğu toplum çevresinden öğrendiği, bilinçaltına inen ve kişilerle toplum arasındaki ilişkilerde en güçlü bağı oluşturan dildir (Korkmaz 1992, s. 8).

Yabancı dil: “Yabancı dil, belirli bir ülke veya bölgede çok sayıda insanın ana dili olmayan dilidir. Bu dil devlet yönetiminde, medyada yaygın bir iletişim aracı olarak kullanılmayan dildir” (Durmuş, 2013, s. 6). Ana dilin dışında olan dillerden her biridir (TDK, 1998, s. 2358).

Kullanımbilim: Kullanımbilim, dilin sosyal bağlamda belli bir amaca yönelik işlevi ve iletişim amacına uygun kullanımına ait bilgidir. Dilin kullanımı, kullanımbilimin inceleme alanıdır. Bireylerin dilin bu işlevine ait bilgisine kullanımbilgisi denilmektedir. Bu tanımdaki anahtar sözcüklerden biri dilin işlevleri ya da iletişim amaçları, diğeri ise sosyal bağlamdır (Topbaş, 2006). Bu çalışmada kullanımbilimle dilin iletişim işlevlerinden çok Türkçenin dil birimlerinin işlevlerinin farkedilmesi amaçlanmaktadır.

Avrupa Ortak Dil Çerçevesi: Avrupa Dil Gelişim Dosyasında (2013) belirlenen dil becerileri ve bu becerilere ilişkin ölçütlerin yer aldığı çerçeve programıdır.

B2 seviyesi: Avrupa Ortak Dil Çerçevesine (2013) göre, Avrupa dillerinde ortak paydada dil öğretimi gerçekleştirmek için bağımsız dil kullanımı içerisinde yer alan orta seviyenin ikinci ayağını ifade eder.

Okuma, “gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketlerinden ve zihnin anlama çabasından oluşan karmaşık bir etkinlik olup bir yazının harflerini, kelimelerini tanıma ve anlamlarını kavramaktır” (Tazebay, 1993, s. 3).

Okuma Becerisi, “yazılı metnin üretildiği dilin anlamsal ve dil bilgisel özelliklerini tanıyan bireylerin, belirli amaçlar doğrultusunda, hızlı bir biçimde kod çözerek ve birtakım stratejiler kullanarak gerçekleştirdikleri, duyuşsal yönü de olan yinelemeli bir anlamlandırma sürecidir” (Ülper, 2010, s. 3)



İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde çalışılan konuyla ilgili kuramsal çerçeve oluşturularak Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, dil öğretimi, kullanımbilim, yabancı dil öğretimi, yabancı öğrencilere dil öğretimi, okuma becerisi, okuma çeşitleri ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

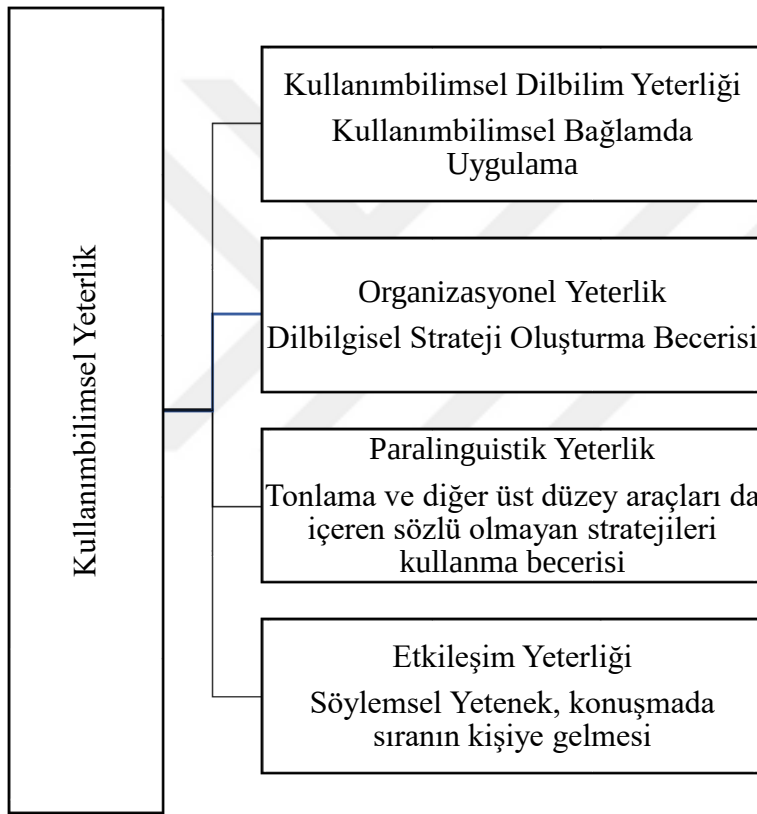
Dil incelemeleri genellikle dilin üç boyutuna yönelik olarak gerçekleştirilir: “sözdizimi”, “anlambilim” ve “kullanımbilim”. Sözdizimi dil birimlerinin ilişkisini inceleyerek dilin yapısını ortaya koymayı amaçlar ve soyut olan dili inceler. Anlambilim; gösterge ve göndergeler arasındaki ilişkiyi araştırır. Kullanımbilim ise özellikle kullanıcıların bakış açısını yansıtan bir dil yaklaşımıdır (Crystal, 1985, s. 240). Bir başka deyişle kullanımbilim dilin işlevi veya dilin kullanılması biçimi olarak da açıklanabilir. Dil kullanımı bir seçme ve birleştirme etkinliğidir. Dolayısıyla dili kullanan bireylerin yaptıkları seçimler dil kullanımını belirler. Bu kullanımın söz dizimi açısından doğruluğu kadar iletişim amacına uygunluğu da önemlidir. Amaca uygun olmayan seçimler anlatmayı ve anlamayı olumsuz biçimde etkiler ve sosyal etkileşimi de kısıtlar. Bu nedenle dil kullanımı sırasında; dil bilimsel yeterlikten çok dili kullanımbilimsel uygulama yeteneği, kullanımbilimsel yeterlik açısından gereklidir. Bu yeterlik “amaçlanan mesajınızı tüm nüansları ile herhangi bir sosyo-kültürel bağlamda iletme/alma ve muhatabınızın/metnin mesajını amaçlandığı gibi yorumlama” (Fraser, 2010, s. 15) becerisini içerir.

Yapılan bu çalışmada Bachman ve Palmer’ın geliştirdiği modelde (1996, 2010) vurguladıkları “kullanımbilimsel yeterlik” terimine de yer verilmektedir (Bachman, 1996; Palmer, 2010). Bu modelde, “dil yeterliği” kavramı; “örgütsel”, “pragmatik” ve “stratejik” olmak üzere üçe ayrılır. Burada örgütsel bilgi; kullanıcının, dilin biçimsel yapıları üzerindeki kontrolünü, yani gramer bilgisi (lexis, sözdizimi, morfoloji vb. içeren bilgiler) ile hem yazılı hem de sözlü metnin anlaşılmasını ve üretilmesini sağlayan metinsel bilgiyi kontrol etme becerisi ile ilgilidir (cümle veya cümlelerin metne dönüştürülmesiyle ilgili kuralları kapsar).

Mesleki beceri “kullanım dil bilimsel yeterlik (pragmalinguistic yeterlik)” olarak da adlandırılır. Stratejilerin uygulanması yoluyla (hem sözlü hem de sözsüz) okuma eylemleri (istek, özür, şikâyet, vb.) bağlamsal kabiliyetleri ifade eder. Sosyo-dil bilimsel yeterlik (“sosyopragmatik yetkinlik” olarak da adlandırılır), içeriğe uygun stratejiler uygulama

yeteneğini içerir. Leech'in (1983) tanımladığı gibi sosyopragmatikler “pragmatiklerin sosyolojik arayüzü”dür (s. 10). Bununla birlikte, iletişimsel eylemleri yorumlama ve gerçekleştirme biçimimizin, sosyal uzaklık, sosyal güç, dayatma derecesi gibi faktörlere yönelik farklı tutumlar tarafından belirlendiği gerçeğini ifade eder. Üçüncü bileşen olan stratejik bilgi; Bachman'ın özgün modeline (1990) ek bir bileşendir ve belirli yetenekleri yerine getirmek için mevcut yetenekleri etkin bir şekilde kullanma yeteneğini ifade eder (örneğin, etkileşime uygun şekilde sırayla gelmek için). Bu model temelinde, “kullanımbilimsel yeterlik” teriminin çalışma tanımı, aşağıdaki Şekil 1'de şematik olarak gösterildiği gibi dört alt yeterlik içermektedir (Bachman, 1990).

Şekil 1. Kullanımbilimsel Yeterliği Oluşturan Dört Alt Yeterlik



Dil bilimsel unsurların tanımlamaya dâhil edilmesinin nedeni, dil bilgisi ve kullanımbilim arasındaki ilişkiyi kavramaktır (Levinson, 1983, 2000; Newmeyer, 2004). Diğer bir deyişle bir metni okuyan kişide kullanımbilimsel dilbilim yeterliğinin (pragmalinguistik yeterlik) yani dil bilimsel unsurların bağlamda neye göre anlamlandırılacağı (sosyopragmatik yeterlik) anlayışının oluşması gerekir. Bunun için de dil bilgisi yeterliğinin oluşturulması gerekir. Dilbilgisel yeterlik (yeterlik ya da yeterlilik kavramlarından birini tercih edelim. Metinde her ikisi de mevcut.) olmadan kullanımbilimsel bütünlük sağlanamayabilir. Bu nedenle araştırmada okuma becerisini geliştirmek için kullanılan kullanımbilimsel etkinliklerde dil bilgisi önemsenmiştir.

Dil Öğretimi-Yabancı Dil Öğretimi

Yeni yaşam şartlarının oluşmasıyla dünyada yaşanan değişimlere ayak uydurabilmek, iletişim kurabilmek ve kültürler arası etkileşime girebilmek için yabancı dil öğrenimine ihtiyaç duyulmaktadır. Yaşadığımız çağda kişiler arası ve uluslararası iletişimin artmasından dolayı yabancı dil daha fazla gündemde olmaktadır (Akkök, 2008, s. 12). Yabancı dil öğrenimi kültürden ayrı düşünülemez. Dil, bir toplumun tarihini, kültürünü ve değerlerini yansıtır. Bu yansıtma süreci hem dili hem de kültürü anlama ve yorumlama sürecidir.

Yıllardır pek çok bilim insanı tarafından ele alınan “yabancı dil öğretimi” konusuna ülkemizde son yıllarda daha çok önem verilmiş ancak artan ilgi ve önem dil öğretim yaklaşım ve yöntemlerinin geliştirilmesi ve uygulanması konusunda yeterli olmamıştır. Özellikle Türkçenin doğasına uygun öğretim yöntemlerinin geliştirilip denenmemiş olması uygulamanın başarısının eğitmcilerin yetenekleriyle sınırlı kalması sonucunu doğurmuştur.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Yabancı dil öğretimi; dilbilim, eğitimbilim, kültür bilim, dil bilgisi gibi pek çok alanın iç içe olduğu disiplinlerarası bir uygulama alanıdır. Uygulama sürecinde; ihtiyaçların ve hedeflerin belirlenmesi, materyallerin tasarlanması, yöntem ve tekniklerin düzenlenmesi ve uygulanması önemlidir. Bu süreçte anlama ve anlatma becerilerinin kazandırılmasına yönelik etkinlikler düzenlenmeli, öğrenilen dilin kullanım boyutunda kazandırılması hedeflenmelidir. Yabancılar Türkçe öğretiminin her geçen gün önemi artmakta ve bu konuda yapılan akademik çalışmalar hız kazanmaktadır. Yabancıların Türkçeyi; akademik, siyasi ve ticari bir takım ihtiyaçlardan dolayı öğrenmek istemeleri de dikkatleri yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanına çekmektedir (Göçer, vd., 2012).

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma Eğitimi

Okuma

Okuma yalnızca bireyin gelişimi ve üretimi için değil aynı zamanda toplumun gelişmesi ve üretmesi için de önemli bir eylemdir. Dolayısıyla okuma, yalnızca birey için değil, toplumsal hayatın işleyişi ve gelişimi için de önemlidir (Karatay, 2011). Başka bir deyişle okuma, yazılı ürünlerdeki sembollerin ses harf ilişkisinin kurularak kodlanması, daha sonra hafızaya alınan sözcük ve cümlelerin anlamlandırılmasıdır (Ehri, 2005; Kıymaz & Doyumğaç, 2020b). Okumanın bilişsel bir süreç olması, okumada çözümleme ve anlama boyutunun ele alınmasını önemli kılmıştır (Wagner, vd.,2009). Bu bağlamda düşünüldüğünde okumanın esasen bir anlama ve anlamlandırma süreci olduğu söylenebilir.

Okuma, “basılı sözcükleri duyu organlarıyla algılama, anlamlandırma, kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir etkinlik” olarak tanımlanmıştır (Girgin, 1999). Bir dili oluşturan seslerin bir yazım sistemi içinde belirlenen sembollerle oluşturulmuş yazılı metni anlamlandırmayı ve anlamayı amaçlayan karmaşık bir dil becerisidir. Okuma; yazarın veya yazan kişinin, basılmış olan sözcüklerle anlatmak istediği, vurguladığı düşünceleri almaktır (Özbay & Özdemir, 2012). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde; dinleme becerisinden sonra en erken gelişmeye başlayan beceri okuma becerisidir. Okuma becerisi YTÖ’de son derece önemlidir. Okuma etkinliği yaparken (yapılan okuma ile ilgili soru sorduğumuz zaman) dinleme ve konuşma becerilerinin de geliştirildiğine dikkat çekmek gerekir. Okumada anlama önemlidir, okuyucu yazarın anlatmak istediğini anladığında okuma gerçekleşmiş olur. Denilebilir ki okuma becerisi diğer dil becerilerinin hareket noktasıdır. A1, A2, B1 düzeylerinde ağırlıklı olarak sesli okumadan yararlanırız. B2 ve C1 düzeylerinde ise öğrenciye sesli okumanın yanı sıra Türkçeyi akademik düzeyde anlama yetisi kazandırılır.

Okumanın, M.Ö. 4000 yılında Mezopotamya’da yazının icadıyla başladığı (Tercanlıoğlu & Akarsu, 2013) belirtilse de en geniş anlamıyla yazma becerisinden önce gerçekleşmiştir. Çünkü nesnel gerçekliği algılama ve anlamlandırma da okuma becerisi bağlamında değerlendirilebilir. “Blaha ve Bennett okumanın dilin oluşumundan bile daha eskiye gittiğini söylemektedir. Çünkü insanoğlu hayatta kalmak için dünyayı okumak zorunda idi. Daha sonra yazmayı öğrendi ve yeni bir kapıyı araladı.” (Kurudayıoğlu, 2011).

Okuma; yazılı metinleri ya da görsel göstergeleri çözümleme, anlama, anlamlandırma etkinliği olarak da değerlendirilebilir. Okuma; görme duyusunu, hafıza kapasitesini, kelime dağarcığını, sözcükleri tanıma ve telaffuz etme yeteneğini, kelime ve dil yapılarına hâkim olmayı, nesneleri hızlı bir şekilde isimlendirebilme yeteneğini ve dikkati devamlı olarak sürdürebilme kapasitesini gerektirmektedir. Etkin okuma için sözel dil becerilerinin yeterince gelişmiş olması beklenir. Henüz Türkçeyi öğrenmede başlangıç seviyesinde olan yabancı öğrencilere önceden belirlenmiş olan metinlerin okunması; kelime, dil ve anlam bilgisini geliştirmenin en iyi yollarından birisi olarak belirmektedir. Ayrıca sınıf ortamında yapılan okuma etkinliklerinin dışında öğrencilerin teknolojiye faydalanıp internet aracılığı ile de Türkçe okumaları dinlemesi faydalı olacaktır. Konuşma becerisinin dil edinci kapsamında doğuştan gelen bir yeti olduğu söyleyenebilir ancak okuma becerisinin doğuştan gelmediği, kazanılması ve kazandırılması gereken bir beceri olarak değerlendirilmesi gerekir. İnsan beyninde, “okuma merkezi” olarak tanımlanan bir kısım yoktur. Bu nedenle sözel dil ve nesneyi tanımaya hizmet eden mevcut beyin alanları, okumanın gerçekleşmesi için dikkat ve beceri sağlamalıdır (Lyon, vd., 2003). Dille ve dolayısıyla okuma ile ilgili merkezler, beynin her iki

yarı küresinde ve birbirlerine uzak yerlerde bulunmasına rağmen beyin hiyerarşik bir yapıya sahiptir (Tanrıdağ, 1993, s. 36).

Okuduğunu Anlama

Okuduğunu anlama, bir metinden anlam çıkarmayı ve ayrıntıları kavramayı gerektiren temel dil becerilerinden biridir (Rose, vd., 2000). Okuduğunu anlama, birçok bilişsel unsuru içinde barındıran üst düzey bir anlama ve anlamlandırma sürecidir (Grabe & Stoller, 2002). Okuduğunu anlama; “yazının anlamını bulma, onlar üzerinde düşünme, nedenlerini araştırma, sonuçlar çıkarma ve değerlendirmeden ibaret olmakla birlikte; inceleme, seçim yapma, karara varma, çevirme, yorumlama, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel faaliyetleri de içine alır” (Güneş, 2004, s. 59). Bu açıklamalar anlamının, öğrenmeden önce gerçekleşen bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin öğrenme sürecinin başarılı bir şekilde tamamlanması için okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi gerekir. Bu bağlamda geliştirilecek etkinlikler veya sınıf ortamında eğitmenin belirleyeceği dil bilimsel yöntemler önemlidir.

Okumanın temel amacı olan okuduğunu-anlama hem akademik hayat hem de yaşam boyu öğrenme için önemli bir etkinliktir. Okumada okuyucuların kendileri için önemli olan metinleri okumaları ve onlar üzerinde düşünmeleri bilinçli bir durumdur. Okuduğunu anlama, metni okuma, işlemleme ve anlamını kavrama yeteneğidir. (Klingner, vd., 2007) Otomatik kod çözme; kelime dağarcığı, dinlediğini anlama, dikkat, çalışma belleği, çıkarımsal düşünme ve genel bilgi gibi becerileri gerektiren karmaşık bir süreçtir. Okuduğunu anlama, tanımlanması kolay bir kavram olarak görülse de aslında bilişsel işlemlemenin farklı düzeylerini içeren karmaşık bir süreçtir. Yazılı/basılı kelimelerin anlam birimlerinin zihinsel temsillere dönüştürülmesine yönelik süreçlerin çözülmesi, bu anlam birimleri arasındaki ilişkilerin kurulması için bilişsel analizler, ilgili ön bilgi ve deneyimin etkinleştirilmesi ve bilgi olarak çıkarımların üretilmesi bireyin nitelikli bir okuyucu olabilmesi için edinmesi gereken bilgi ve becerilerden bazılarıdır.

Okuduğunu algılama, anlama ve kavrama faaliyetleri beyindeki farklı merkezlerin uyumlu çalışması ile mümkün olmaktadır (Kurudayıoğlu, 2011). Okuma farklı çözümleme etkinliklerini içeren karmaşık bir süreçtir. Basılı, görsel, sesli vb. bir metinden cümleden, yargıdan veya uyarıdan anlam çıkarmaktır. Metinden anlam çıkarma ve yazılı metinleri içerdiği bütünsel niteliklere uygun olarak seslendirme becerisidir. Okuma; farklı araçlarla farklı amaçlara yönelik olarak gerçekleştirilen ve farklı türleri olan bir anlama etkinliğidir ve aynı zamanda işitsel olmayan bir süreci de kapsayabilir. Bu nedenle genelde yabancı dil öğretiminde

özelde ise yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma etkinliklerine ve okuma metinlerine önem vermek gerekir.

Okuma, öncelikle bilişsel bir süreçtir ve bu da işin çoğunu beynin yaptığı anlamına gelir (Eskey, 1986). Buna olarak gözlerin ve beynin hâkim olduğu bir egzersizi içerir. Gözler mesajları algılar ancak beyin daha sonra bu mesajların anlamını ve önemini hesaplamak zorundadır (Harmer, 1992). Bu nedenle okuma sürecindeki “beceri” terimi okuyucunun bilişsel becerilerini ifade etmektedir.

Bilişsel beceriler, okuyucunun yazılı bir sözceyi anlamlandırmak için kullandığı stratejilerdir (Mikulecky, 1990). Ayrıca okumak stratejiktir. Etkili okuyucular, okurken anlam oluşturmak için hem metne hem de bağlama uygun okuma stratejileri kullanır (Klein, vd., 1991).

Okuma ile ilgili olarak kullanılan “beceri” teriminin, okuyucunun anlamaya ulaşmak için kullandığı stratejiler anlamına geldiği söylenebilir. Okuyucular tarafından uygulanan etkin stratejiler, onların metinleri doğru bir şekilde anlamasını ve hızlarının da artırmasını sağlayacaktır. Diğer bir deyişle, okuyucular becerilerin ve bunların nasıl kullanılacağını farkına vardığında, kendi anlayışlarını izlemeyi ve bir metni anlamlandırmak için gereken uygun stratejileri uygulamayı öğrenebilirler. Bu bakış açısı ile ifade edilirse Yabancı Dil Olarak Türkçe öğretiminin belirli kazanımlara yönelik olarak yapılan okuma programının temel amacının, öğrencilerin okuma etkinliklerinde uygun beceri veya stratejileri uygulayabilmelerini sağlamak olduğu söylenebilir. Bu beceriler veya stratejiler temelinde düşünüldüğünde; tarama, gözden geçirme ve yoğun okuma olarak belirlenen üç temel okuma becerisinden söz edilebilir.

Okuduğunu Anlamanın Önemi

Okuduğunu anlama teorik modellerini çevreleyen yorumların çoğu, okuyucunun anlama sürecine getirdiği bilgiye odaklanmıştır. Bununla birlikte, okumanın okuyucunun düşünme ve öğrenmesini etkileyen dönüştürücü bir deneyim olabileceğini bilmek önemlidir. Mevcut bilgiyi zorlayan ve geliştiren yeni kelimeler, kavramlar ve bakış açıları ile karşılaşmaktadır. Sonuç olarak okuma, öğretme ve öğrenmenin merkezidir ve gelişmekte olan çocuğun metinde istenen anlamı çıkarması ve kullanması için gerekli koşulları göz önünde bulundurmak hayati önem taşımaktadır. Okuduğunu anlama becerileri, yaşla birlikte eğitim sisteminde ilerledikçe daha da önem kazanmaktadır (Clarke vd., 2014).

Okuduğunu anlama becerileri yalnızca okuryazarlıkla ilişkili değildir. Söz gelimi bir matematik problemini okuma, anlama ve çözme gibi farklı alanlardaki öğrenmeyi de desteklemekte ve etkilemektedir.

Okuduğunu Anlama Modelleri

Okuduğunu anlama modelleri, metnin yorumlanmasında yer alan farklı becerilerin ve süreçlerin anlaşılmasına yardımcı olabilir. Bir metnin hangi amaçla okunduğunun bilinmesi, onun anlaşılabilirliğini kolaylaştırmakta ve okurun da o metni anlamlandırma sürecini artmaktadır. Bu nedenle okuma etkinliklerinde farklı okuma modellerini benimsemek önemlidir. Günümüzde birçok okuma modeli bulunmaktadır.

Basit Okuma Modeli (Gough & Tunmer, 1986) başarılı okumayı tanımlamak için kullanışlı bir model sunmaktadır. Gough ve Tunmer'e (1986) göre anlamlı okuma için iki yeteneğe gereksinim vardır: Kelimeleri tanıma veya telaffuz etme yeteneği (kod çözme) ve konuşma dilini anlama becerisi (dinlediğini anlama)'dır (Clarke, vd., 2014). Bu model okuma başarısını anlamamızın yanı sıra okumanın farklı şekillerde tanımlanmasına da yardımcı olabilir (Clarke vd., 2014).

Okuma başarısını sağlayacak becerileri ve süreçleri gerçekleştirmek için kullanılabilecek bir başka model ise Kintsch ve Rawson'un (2005) Yapı-Entegrasyon Modeli'dir. Bu model, okuduğunu anlama ile ilgili süreçlerin daha ayrıntılı bir görünümünü sunmaktadır. Model, metni okurken anlamın kişisel bir temsiline oluşturulmasını önermektedir; bu temsil (ya da zihinsel model), kelimeler ve konu hakkındaki genel bilginin yanı sıra metnin kendisinden gelen bilgilerden oluşur. Metnin anlaşılmasıyla ilgili süreçler üç düzeyde tanımlanmıştır.

Birincisi, okuyucunun tek tek kelimeleri ve anlamlarını tanıdığı ve işlemlendiği "dil bilimsel" düzeydir. İkincisi, okuyucunun metnin daha büyük parçalarının anlamını tanımak ve işlemlemek için izole hâlde sözcüklerin ötesine geçtiği "mikro yapıdır". Üçüncüsü, okuyucunun metinle ilgili temaları, konuları ve tür bilgilerini tanıdığı ve işlediği "makro yapı"dır. Bu üç düzey, ana metin (textbase) olarak adlandırılan yapıyı oluşturur. Ana metin, metnin anlamının bireysel temsili için okuyucunun mevcut genel bilgisini birleştirir. Bu yorum "durum modeli" olarak adlandırılır ve bunu oluştururken okuyucu birçok farklı bilgi türünü kullanır. Örneğin, okuyucu, yazarın ya da karakterin niyetlerini, inançlarını, arzularını ve duygularını anlamak için zihin becerileri kuramını kullanmalıdır. "Zihin kuramına" sahip olmak, bireyin kendi zihni hakkında bir farkındalık gerektirir, diğer insanların zihnini tanımanın ve bir başkasının zihnini anlamının bireyin kendi zihninden bağımsız olarak gerçekleştiğini belirtir. Bu anlayış, başkalarının bireyle aynı ya da farklı olabilecek fikir ve duygulara sahip olduğunun farkına varılmasının temelini sağlar. Birlikte ele alındığında, bu modeller okuduğunu anlama ile ilgili beceri ve süreçleri açıklamaktadır. Ancak, modellerin "gerçek" olmadığını hatırlamak önemlidir, bunlar çeşitli şekillerde eksik veya yanlış olabilecek teorilerdir. Bu modeller,

insanların nasıl okuduğuna ilişkin araştırmalarda test edilebilir ve incelenebilir. Ayrıca, bu modellerde belirtilmeyen diğer okuma yönlerine de dikkat edilmelidir. Nitekim anlaşılan ve kişiyi içine çeken bir metin okunduğunda birey okumaya daha fazla güdülenmektedir.

Metinden zevk alma veya metni ilginç bulma; katılımı, sürekli dikkat ve ilgiyi artırır. Eğer anlama bozulursa okumadan alınan zevk azalır, bu da okuma için daha az zaman harcanmasına ve okuma becerilerinin daha da zayıflamasına neden olur (Clarke vd., 2014).

Chall (1996) ve Gough (1972) tarafından önerilen aşağıdan yukarıya ya da aşamalı modellere göre, çocuklar okuma öncesi becerilerden başlayarak doğrusal, birikimli ve ardışık bir şekilde becerileri edindikten sonra becerileri çözme yeteneğini ve en son karmaşık metinleri anlama yeteneğini kazanırlar. Ancak aşamalı modeller, tüm çocukların aynı şekilde reçete edilen düzende gelişmemeleri ve metin bilgisinin pasif alıcıları olmamaları sebebiyle eleştirilmektedir. Yukarıdan aşağıya modeller ya da bilgiyi işleme modelleri ise, daha üst düzey bilişsel süreçlerin alt düzey süreçlerdeki bilgi akışını nasıl etkilediği ve kontrol ettiği üzerinde durur.

Yukarıdan aşağıya modellerde çalışmalar, iyi okuyucuların kelime tanımada bilinçli tahminlere gereksinim duymadığını göstermiştir (Wildman & Kling, 1978, s. 79). Kavramsallaştırmalardaki belirsizlik ve aşağıdan yukarıya modellere göre hipotezlerin üretilmesinde ve test edilmesindeki hız avantajlarından yoksun olması nedeniyle yaygın olarak eleştirilmektedir. Bu nedenle hem aşağıdan yukarıya hem de yukarıdan aşağıya süreçler arasındaki etkileşimleri tanımlayan interaktif modeller, okumayı anlama sürecinin daha iyi tanımlanmasını sağlamıştır.

Rumelhart (1994), bir okuyucunun, metin girdilerinin “en olası yorumunu” üretebilmesi için, mevcut farklı bilgi kaynaklarını aynı anda kullanmasını önermektedir. Tanımladığı bilgi kaynaklarının bazıları; harf düzeyi, harf dizisi, leksikal (sözcük) düzey, sentaktik ve semantik düzey bilgilerini içermekte olup, bunların hepsi aşağıdan yukarı ve yukarıdan aşağı modellerde çalışabilmektedir. Benzer şekilde, Stanovich (1980), okuyucuların, çok etkileşimli bir paralel işleme sisteminde, birden fazla araç kullanarak metinden anlam oluşturdıklarını belirtmiştir. Bu paralel işleme modelinde güçlü beceriler, zayıf becerileri telafi edebilmektedir.

Block (1992), “okumanın aşağıdan yukarıya, dile dayalı bir süreç mi yoksa yukarıdan aşağıya, bilgiye dayalı bir süreç mi olduğu konusundaki tartışmanın sona erdiğini ve araştırmacıların iki sürecin okurlarda arka plan bilgisinin etkisi gibi etkileşimde olduğunu kabul ettiklerini” vurgulamıştır. Araştırma, okuyucuların bir metni anlama yetenekleri üzerinde sahip oldukları aktif kontrolü tanımlamış, bu kontrolü meta-kognitif (üst-biliş) olarak adlandırmış ve

okuyucunun okurken ne yaptığına dair düşünmeyi içerdiğini belirtmiştir. Meta-kognitif büyük bir ilgi alanıdır ve çalışmalar, iyi okuyucuların, okuma sırasında kendi bilişsel süreçlerini değerlendirme ve düzenlemede okuma ve diğer beceriler hakkında daha fazla meta-kognitif bilgiye sahip olduğunu ortaya koymuştur (Baker & Beall, 2009).

Kintsch ve Rawson'un (2005) etkili okumayı anlama çerçevesi, etkileşimli okuma modellerinde önerilen fikirleri kapsamakta ve okumayı anlama sürecinin güncel anlayışını şekillendirmektedir. Metin iletisinin karmaşık zihinsel temsilini sağlamak için okuduğunu anlamanın birçok farklı bilgi türünün analizine ve entegrasyonuna dayanmasını önermektedir. Bilgi analizi kelime, cümle ve metin seviyeleri dahil olmak üzere farklı düzeylerde gerçekleşir. Bu seviyeler boyunca; kelime tanıma, ayrıştırma, gönderimsel (ima) haritalama ve çeşitli çıkarım süreçleri daha sonra okuyucunun zihinsel temsilleri veya durum modellerini oluşturmak için önceki bilgi ve hedeflerine katkıda bulunur ve birbirini etkiler.

Okuma Becerisi

Okuma becerisini kısa tanımlarla ifade etmek güç olabilir. Ancak Grabe ve Stoller (2002)'a göre okuma becerisi, okunan bir metinden zihnimizdeki bilgilere göre anlam çıkarma ve bunu yorumlama olarak ifade edilmiştir. Bir okumanın gerçekleşebilmesi için yazılı bir metnin bulunması ve bu metnin görsel olarak bir platforma aktarılmış olması gerekmektedir (Alderson, 2000). Okuma becerisi dendiğinde ilk aşamada görsel okuma akla gelse de görme engelli bireylerin de dokunsal olarak okuyabildikleri dikkate alındığında okuma sadece görsel yolla yapılır denemez. Okuma becerisi geliştirilmesi gereken en önemli temel beceridir denilebilir (Carrell, 1988; Grabe & Stoller, 2001).

B1-B2 Düzeyi (Orta Düzey) Okuma Eğitimi

Orta düzeydeki öğrencilerin, 8-10 kelimeyi geçmeyen cümleler ve 3-5 heceyi geçmeyen sözcüklere ek günlük hayatta yaygın olan ve olmayan kelimeler yoluyla söz varlığı geliştirilmeye çalışılır.

Düzey ne olursa olsun en temel öğretim materyali “metinler” dir. “Ne, kim, nerede, ne zaman” sorularından “nasıl, neden” sorularına doğru bir geçiş söz konusudur. Kavrama, analiz, sentez gerektiren bilgi soruları öğrenciye sorulur. Basitten karmaşığa doğru bir yol izlemek doğru olacaktır. Örneğin; metinde geçen onu ve ona zamirlerinin ne anlama geldiği sorularak öğrencilerin dil bilgisi kuralları sayesinde işlevsel bir şekilde okuma-anlama becerileri geliştirilmeye çalışılabilir.

Okuma Sürecinin Amaçları

Okuma sürecinin temel amaçları Green ve Pretty (1971, s. 467) tarafından aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

- Sözcükleri tanıma,
- Sözcüklerin anlamını bulma,
- Okunan materyali düzeyine uygun kavrama ve yorumlama,
- Anlamlı bir şekilde sesli veya sessiz okuma,
- Okuma materyallerini akıcı ve uygun hızda okuma,
- Okumadan zevk alma ve okuma alışkanlığı kazanma,
- Okuma yoluyla zengin ve çeşitli yaşantılar sağlama,
- Değişik türde yazılmış metinleri okumaktan zevk alma,
- Okuma yoluyla bireysel ilgi ve gereksinimleri karşılama yeteneği kazanma.

Demirel & Şahinel'e (2006, s. 83) göre okuma öğretiminin amaçları şu şekilde sıralanmaktadır:

- Doğru, sürekli ve anlayarak okuma becerisi kazanabilme,
- Sözcük hazinesini geliştirebilme,
- Okumanın bilgi kazanımı yollarından biri olduğunu kavrayabilme,
- Doğru ve güzel bir dille yazılmış metinleri anlayarak anlatım gücünü geliştirme,
- Okumayı zevkli bir alışkanlık hâline getirebilme.

Ünalın (2001, s. 86) ise okuma çalışmalarının amaçlarını aşağıdaki şekilde belirtmektedir:

- Hızlı, doğru, sürekli ve anlamlı okuma,
- Okunan metni doğru ve çabuk anlama,
- Boş zamanlarını kitap okuyarak değerlendirme,
- Seviyeye uygun iyi kitap seçebilme,
- Kelime hazinesini zenginleştirebilme,
- Kitap okumanın en sağlıklı, en ucuz ve en kolay bilgi edinme yollarından biri olduğunu kavrama,
- Doğru ve güzel Türkçe ile yazılmış edebi metinler okuyarak anlatım gücünü geliştirme.

Neden Kullanımbilimsel Dil Öğretim Yaklaşımı/Yöntemi?

Yabancı dil öğretiminde farklı dil bilimsel yaklaşımlar bağlamında dil öğretimini gerçekleştirmeye çalışmak önemlidir. Özellikle yabancı dil öğretimini kolaylaştıran bilişsel ve günlük hayatı da önemseyen modeller bağlamında yabancı dil öğretimini gerçekleştirmek, dil eğitmenleri ve dil öğrencileri için önemlidir. Örneğin, Kasper'ın (1997) belirttiği gibi “kullanımbilimsel yeterlik, kek üzerine krema gibi” ekstra ya da süs ögesi değildir. Aksine, dili öğrenen bireyin dil yeterliliğinin temel bir bileşenidir ve bu nedenle başarılı iletişim için gereklidir. Bir kişi hedef dildeki yabancı dille başarılı bir şekilde iletişim kuracaksa, yabancı dil kullanımbilimsel yetkinliklerinin “makul derecede gelişmiş” olması gerekir (Fraser, 2010). Bu nedenle, dil öğretiminde sözdizimi, sözcük bilgisi, ses bilgisi gibi dilsel yapılar birlikte ele alınmalıdır (Onan, 2020). Türkçenin; ses, söz dizimi ve anlam birlikteliği ve işlevselliği dikkate alındığı (Börekçi & Tepeli, 2013) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımbilimsel yaklaşımın önemli olduğu anlaşılmaktadır.

İkinci dil öğrenen öğrencilere kullanımbilimsel öğretimin gerekliliğini destekleyen bir diğer gerekçe (argüman) ise yabancı dil ile ana dil arasındaki kültürel farklılıkların karmaşaya sebep olmasıdır. Brown ve Levinson'un nezaket teorisine göre, daha düzeyli ve kibar dil kullanım kuralları tüm diller ve kültürler arasında aynıdır (Brown & Levinson, 1987). Farklı hipotezlerde, toplumun her bir üyesinin kendi betimlemelerine sahip olduğu iddia edilmektedir. Bir konuşmacı, dinleyici veya yazarın kendi betimlemelerinin kaybolmasını engellemek için düzeyli dil kullanımı uygulanmaktadır (Brown & Levinson, 1987). Bu açıklamalar bağlamında düşünüldüğünde söz konusu hipotezde “betimleme” kavramı ve ona bağlı sosyal iletişimsel uygulamaların evrensel olduğu anlaşılmaktadır.

İletişimde ve dil öğretiminde üzerinde durulması gereken en önemli noktalardan birisi de dilde nezaketi yöneten temel ilkelerin evrensel olup olmadığı değil, nezaketin kültürler arasında farklı bir şekilde iletildiğini kabul etmektir. Aslında, Brown ve Levinson söz konusu noktayı, “ilkelerin uygulanmasının kültürler arasında ve alt kültürler, kategoriler ve gruplar arasında, kültürler içerisinde sistematik olarak farklılık gösterdiği” ifadesiyle belirtmişlerdir (Brown & Levinson, 1987). Birçok yazar bu konuda hemfikirdir ve belirli kültürlerarası kullanımbilimsel farklılıkları vurgulamak ve yabancı dil kullanımbilimsel öğretisini savunmak için çok sayıda deneysel araştırma yürütmüştür (ve yürütmeye devam etmektedir) (Al-Gahtani & Roeveer, 2011; Cohen, 2010; Chiravate, 2011; Csizér, 2001; Edwards & Csizér, 2001; Fraser, 2010; Hudson vd., 1992; Mills, 2003; 1995; Omar, 1992; Thomas, 1983).

Kullanımbilimsel evrensellik ve aktarılabilirlik tartışmasında göz önünde bulundurulması gereken farklı noktalar vardır. Bu noktalar, pragmatik bilginin evrenselliği ile

ana dili ve yabancı dildeki bilginin işlevselliğidir (Kasper, 1997). Fukushima (1990) tarafından yapılan deneysel araştırmaların ortaya koyduğu sonuca göre; bireyler kullanımbilimsel stratejileri kendi dillerinde bağlamlarına göre ayırt edebilmelerine rağmen, deneysel çalışmadaki yabancı dil öğrenen öğrencilerin bunu özellikle dildeki farklılıkları göz önünde bulundurarak ayırt edebilmelerinin çok mümkün olmadığını göstermektedir. Yani şöyle söylenebilir; kibarlık algıları kültürlerarası farklılık gösteriyorsa, farklılıkları anlamak için öğrencilerin yabancı dil kullanımbilimsel öğretime ihtiyacı vardır ve Kasper'in (1997) belirttiği gibi eğer yabancı dil öğrenen öğrenciler pozitif olarak aktarabilecekleri kullanımbilimsel bilgiyi kullanmazlarsa onlar için kullanımbilimsel öğretim gerekir.

Kullanımbilimsel öğretimin desteklenmesinin bir başka argümanı, pedagojik müdahale olmadan, kullanımbilimsel yeterliğin doğal olarak ve dilsel yeterliklerin gelişmesiyle eş zamanlı olarak gelişmesinin mümkün olmadığı gerçeğidir (Bardovi-Harlig & Mahan-Taylor, 2003; Boxer & Pickering, 1995).

Yabancı dil öğrencileri ileri seviyede bile farklı sorunlarla karşılaşabilir. Bunun temel nedeni; sözcük, sözdizimi ve fonoloji gibi bileşenlerle karşılaştırıldığında, kullanımbilimsellikte ustalaşmanın daha karmaşık bir süreç olmasıdır (Savić, 2014, s. 1) ve hedeflenen eğitim olmadan, öğrenenlerin çoğunluğunun hedef dilin kullanımbilimselliğini kavrayamamasıdır. (Bardovi-Harlig & Mahan-Taylor, 2003, s. 3). Bu argüman ABD'deki göçmen öğrencilerin dili kullanımbilimsel kullanım düzeylerini inceleyen Frenz-Belkin'in çalışması (2015) gibi bir takım deneysel araştırmalarla da desteklenmektedir. Bu araştırmada hedef kültürde yaşamak için harcanan zamanın ve alınan eğitimlerin kullanımbilimsel yeterliği etkilemeyeceği ve öğrencilerin yerel bir iletişimsel yetkinlik kazanabilmesi için yabancı dilde kullanım dil bilimsel ve sosyo-pragmatik kuralları içeren bir öğretime ihtiyaç duyduğu sonucuna varılmıştır (Frenz-Belkin, 2015, s. 50). Eslami ve Ahn (2015) tarafından, ileri seviyede yabancı dil öğrenenlerin hakkında yapılan ve hedef dile maruz kalmayı ele alarak (ikamet süresi ve ana dil konuşanlar ile temas dikkate alınarak) yapılan ek bir araştırma, dile basit bir şekilde maruz kalmanın yeterli olmadığını göstermektedir. İkinci dil kullanımbilim bilgisi ihtiyacının nedeni; belirli yabancı dil pragmatik özelliklerinin her zaman fark edilecek kadar açık olmamasıdır denebilir (s. 74).

Birçok farklı çalışmada, hedef kültürde uzun süre ikamet etmelerine rağmen ileri düzeydeki öğrencilerin hâlâ ana dili konuşmacılarının okuma performanslarına yakalayamadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Bardovi-Harlig, 2001; Eslami-Rasekh, 2005; Félix-Brasdefer, 2004; Rose, 2005).

Kullanımbilim

Kullanımbilim, dilin sosyal bağlamda belli bir amaca yönelik işlevi ve iletişim amacına uygun kullanımına ait bilgidir. Dilin kullanımı, kullanımbilimin inceleme alanıdır. Bireylerin dilin bu işlevine ait bilgisine kullanım bilgisi denilmektedir. Bu tanımdaki anahtar sözcüklerden biri dilin işlevleri ya da iletişim amaçları, diğeri ise sosyal bağlamdır (Topbaş, 2006, s. 26).

Dilin işlevleri, iletişim amacına ya da isteğine uygun olarak insanların; konuşma, okuma, dinleme, yazma nedenlerini ve gereksinimlerini içerir. Dilin işlevleri, insanların neden dört temel beceriyi kullanma ihtiyacı hissettiği ile ilişkilidir. Günlük hayatımızda; istekleri bildirmek, düşünceleri söylemek, bilgi aktarmak, öğrenmek gibi birtakım amaçlarla dil kullanır. Bunu belirleyen bazı kuralları vardır. Kullanımbilim dört temel becerinin bu kurallarını betimlemeye çalışmaktadır (Topbaş, 2006).

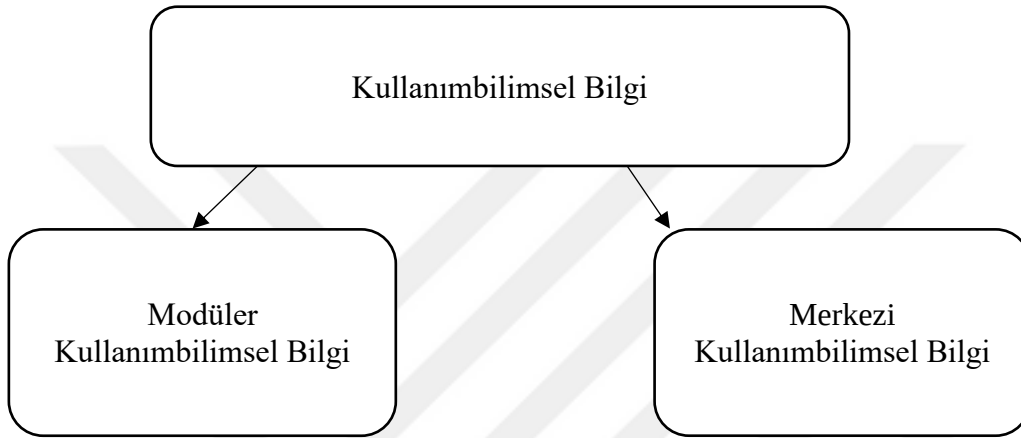
Okuma sırasında okuyucunun ilkeleri okumaya uyarlanabilir. Buna göre okuyucunun anlamlandırma bakımından katkısı olmalıdır, bu anlamlandırma konuya ve duruma uygun olmalıdır. Bunlara ek olarak; okuma ortamı, ne için okunduğu, metnin uzunluğu, kısalığı gibi önemli bazı kriterler vardır (Grice, 1975). Özellikle yabancı dil öğretiminde metnin uzunluğu, kısalığı ve işlevselliği bu bağlamda önemlidir. Bu nedenle metnin işlevselliğinin ve kullanımının önemsendiği yaklaşım olan kullanımdilbilim dil öğretimi açısından önemlidir.

Kullanımbilimin bir diğer bileşeni olan sosyal bağlam, insanların aynı ya da değişik amaçlara ulaşmak için dilin biçimsel seçeneklerini nasıl ayırt etmeleri gerektiğini belirtmektedir. Dili kullanma başkalarıyla veya bir okuma metni ile etkileşimde bulunarak oluşan sosyal içerikli bir süreçtir. Bu süreçte anlamı paylaşma, anlamlandırma önemlidir. Bu da dilsel ve dilsel olmayan bağlamı, bağlamda yer alan durumlara özenle dikkat etmeyi gerektirir. Okuyucu hakkında bilgi (hedef kitle) okuyucunun gereksinimlerini göz önüne alma, okumanın amacını belirleme ve fiziksel ortam bağlamının mesajının sürdürülmesinde etkilidir. Denilebilir ki okuma sürecinde bir takım dilsel olmayan yönler de vardır. Dilsel olmayan bu yönler; dillere, kültürlere, sosyal konuma, rollere hatta cinsiyetlere göre farklılık gösterebilir (Topbaş, 2006).

Kasher ve Meilijson (1996) kullanımbilimsel bilginin ikiye ayrıldığını ileri sürmüşlerdir (Şekil 2). Bunlardan ilki Modüler Kullanımbilimsel Bilgi diğeri ise Merkezi Kullanımbilimsel Bilgidir. Modüler Kullanımbilimsel Bilgi dilsel olup içinde başka alt alanlar barındırmaktadır ki bu dilbilimin ilgi alanını da oluşturmaktadır. Bu alt alanlar; çekirdek kullanımbilim ve kapsamlı çekirdek kullanımbilimdir.

Çekirdek kullanımbilim, sohbet içindeki etkileşimin kullanımbilimidir. Çekirdek kullanımbilim; iddia, soru, istek ve emir gibi temel söz edimlerini kapsamaktadır. Genel anlamda birinin kendi dilinde bir metni temel düzeyde anlayabilmesi için gerekli olan bilgi olarak tanımlanmaktadır. Kapsamlı çekirdek kullanımbilim dili kapsayan bütün kurallar sistemine dair bilgiyi ve artık temel olmayan söz edimlerini (tebrik etme, bildirme vb.) içermektedir. Sohbet içindeki etkileşimin kullanımbilimi ise; sohbet esnasında söz alma, konuyu sürdürme, sohbette düzeltmeler yapma gibi sohbetin temel görüşlerine dair bilgileri kapsamaktadır.

Şekil 2. *Kullanımbilimsel Bilginin İki Bileşeni*



Kullanımbilimsel alan, dil sisteminin belki de en önemli bileşenlerden biri olup anlambilimsel bileşenle de ilişkilidir. Çünkü sesbilimsel ve sözdizimsel yapı tarafından oluşturulan öbeklere, kişi bireysel düşüncelerini ve yorumlarını katmaktadır. Bunu gerçekleştirebilmek için kullanımbilimsel bilgiye ihtiyaç duyulmaktadır. Tanımlandığı üzere düşüncelerin uygun bir biçimde ifade edilebilmesi için bu bileşenin devreye girmesi gerekmektedir.

Kullanımbilim, dil çalışmasına işlevsel bir yaklaşım kazandırmayı amaçlayan sistematik bir öğrenme metodudur. Bir başka deyişle, dil-dışı etkenlerden de yararlanmak kaydıyla öğrenilen dil yapısının farklı yönlerinin günlük kullanımına yönelik olarak kazandırılması ya da geliştirilmesini hedefler (Hymes, 1977). Aynı zamanda kullanımbilim, dil kullanımının temel prensipleri ile dil yapısı arasındaki ilişkiyi geliştirir. Yabancı dil öğretiminde iletişim yetisinin kazandırılması ya da dilin kullanımsal yönünün öğretilmesi özellikle iki ilkeye dayanmaktadır: Konuşma diline öncelik verme ve günlük dil kullanımı. Klasik dil öğretimi kitaplarında dil bilgisi konularının öğretimi daha kolay yapılardan başlar ve giderek zorlaşan biçimler ileri aşamalarda ele alınırdı. Yani, genel bir yaklaşım olarak kolaylık ve zorluğun ölçütü olarak kabul edildiği bir ilerleyiş benimsenirdi. Fakat kullanımbilimsel yaklaşımdan etkilenen kaynaklarda yabancı dil öğretiminde dil bilgisi ve yapılar değil, günlük

dil kullanımının öğretilmesi amaçlanır. Bu amaçla ders kitaplarında günlük iletişim durumlarına uygun metinler yer almaktadır. Bu metinlerde ise, dil bilgisi konuları ve yapıları üzerinde durmak yerine doğrudan doğruya iletişim ortamında kullanılacak sözce ile çalışılır. Bu noktada dil kazanımının temel belirleyicisi, yapıların kolaylık veya zorluk derecesi değil iletişim ortamında kullanılan sözcelerdir.

Kullanımbilimsel Yeterlik

“İletişimsel yeterlik” fikrinin bir parçası olarak ortaya çıkan “kullanımbilimsel (pragmatik) yeterlik” terimi, Chomsky’nin yeterlik ve performans ayrımına (1965) verdiği tepkinin bir parçası olarak dilbilim alanına Hymes (1972) tarafından aktarıldı (s. 269). Chomsky’nin “üretici dil bilgisi”nin temellerini attığı kavrama göre; yeterlik ve performans, bir dil kullanıcısının temel bilgisinin “gerçek zamanlı” olduğunu yani bilinçaltı olan ve fonoloji, sözdizimi, anlambilim vb. özellikleri içerdiğini ortaya koyar (Chomsky, 1965).

Hymes, Chomsky’nin teorisini idealist ve dolayısıyla gerçekçi olmadığı için eleştirir, bu da daha sonra iletişimsel yeterlik kavramının ortaya çıkmasına yol açmıştır. Hymes (1972, s. 277), bir dil kuramının; heterojen bir konuşma topluluğunu ve farklı yetkinlik ve sosyokültürel özelliklerin rolünü dikkate alması gerektiğini belirtir. Bu nedenle iletişimsel yeterlik dilsel yetkinliği gerektirir. Bu da dil bilgisini içerir. Dilin içeriğe uygun bir şekilde nasıl kullanılacağına dair sosyo-dil bilimsel bilgiyi, yani kullanımbilimsel yeterliliği Hymes, “Dilin hem referans hem de sosyal anlamını anlama ve üretme kurallarının bilgisi” olarak tanımlar. Daha önce tanıtıldığı gibi, kullanımbilimsel yeterlik, dilin bağlama göre uygun bir şekilde kullanmasını sağlayan dil bilgisinin bileşenidir. Bu ise yabancı dil öğrenen bir kişi için ana dilindeki kadar hayati bir bileşendir. Bununla ilgili olarak "kapsamlı bir şekilde geliştirilmiş" tanımı, temelde kullanımbilimsel başarısızlık olasılığını en aza indirmek için gereken gelişme düzeyini ifade eder ve ana dil düzeyine yakın bir beceri seviyesini belirtir.

Kullanımbilimsel yeterlik kavramının tanıtılmasının ardından birtakım tanımlamalar yapılmıştır. Örneğin, Canale ve Swain (1980) iletişimsel yeterliliği üç bileşene ayırır: Gramer yetkinliği (sözcükler ve kuralları bilgisi), sosyo-dil bilimsel yeterlik (sosyal bağlamda uygun olma yeteneği) ve stratejik yetkinlik (İletişim stratejilerini uygun şekilde uygulama becerisi). Daha sonra Canale (1983, 1984), iletişimsel yetkinliği içeren bileşenlere “söylem yetkinliği” de eklemiştir. Söylem yetkinliği, uyum ve tutarlılıktan sorumludur. Tanımları daha sonra Bachman (1990) tarafından da sunulmuştur.

Bu çalışma Bachman ve Palmer’ın modeli (1996, 2010) “kullanımbilimsel yeterlik” (pragmatik yeterlik) teriminin çalışma tanımında yol gösterici olmaktadır. Bu modelde, “dil

yeterliği” kavramı üçe ayrılmıştır: “örgütsel”, “pragmatik” ve “stratejik”. Burada organizasyonel bilgi kullanıcının, dilin biçimsel yapıları yani dil bilgisi (sözcük, sözdizimi, morfoloji vb.) ve metin bilgisi (hem sözlü hem de yazılı metnin anlaşılmasına ve üretilmesine izin veren bilgi) üzerinde kontrol kurma becerisiyle ilgilidir. Kullanımbilimsel yeterlik, iki ek yeterliğe bölünmüştür: “günlük konuşma” ve “sosyolinguistik”. Dilsiz dil yeterliği (aynı zamanda “pragmalinguistik yeterlik” olarak da adlandırılır) stratejilerin (hem sözlü hem de sözlü olmayan) uygulanması yoluyla konuşma eylemlerini (istekler, özür dilemek, şikayetler vb.) gerçekleştirme yeteneğini ifade eder. Sosyolinguistik yeterlik (aynı zamanda “sosyopragmatik yeterlik” olarak da adlandırılır) bağlama uygun stratejileri uygulama becerisini içerir. Leech’in (1983, s. 10) tanımladığı gibi, sosyopragmatik “kullanımbilimcilerin sosyolojik arayüzü”dür. Bununla, iletişimsel eylemleri yorumlama ve gerçekleştirme şeklimizin, sosyal mesafe, sosyal güç, dayatma derecesi gibi faktörlere yönelik farklı tutumları tarafından belirlendiğini ifade eder. Üçüncü bileşen (stratejik bilgi) Bachman’ın orijinal modeline (1990) bir ektir ve belirli görevleri tamamlamak için mevcut yetenekleri etkin bir şekilde kullanma becerisine atıfta bulunur (örneğin, uygun şekilde etkileşimde sırayla almak).

Dil bilgisinin unsurlarını (yani örgütsel yeterlik) tanıma dâhil etmenin nedeni, dil bilgisi ve kullanımbilim arasındaki örtüşmeyi açıklamaktır (Levinson, 1983; Levinson, 2000; Newmeyer, 2004). Yani, bir okur örneğin kalıp sözler (pragmalinguistik yeterlik) ve bunların bağlam içinde nerede uygulanacağı (sosyopragmatik yeterlik) hakkında bilgi sahibi olabilir. Ancak dil bilgisi yeteneği onları farklı yönlendirirse, kullanımbilimsellikleri yanlış iletilebilir. Örneğin, bir okurun gelişmemiş örgütsel yeterliliğin bir sonucu olarak metni okurken duraksaması veya kelimeleri yanlış okuması durumunda bu, yeterliğinin bir yansıması olarak ele alınabilir.

“Kullanımbilimsel yeterlik” terimi, Hyme’in (1977) çok yönlü dil becerisinde dil yeterliğinin yanı sıra edimbilimin rolünü de kabul eden “iletişimsel yeterlik” sınıflandırmasından türemiştir. Bu çalışmanın amaçları doğrultusunda kullanımbilimsel yeterlik kavramı, bir dizi model (Canale & Swain, 1980; Canale, 1983, 1984; Bachman, 1990; Bachman & Palmer, 1996) dikkate alınarak alt kategorilere ayrılmıştır.

Kullanımbilimsel Farkındalık

Tasarımın tüm aşamalarında, öğretim yöntemi; özellikle yabancı dil kullanımbilimsel yeterliliğinin etkili bir şekilde geliştirilmesinde anahtar bir unsur olarak “fark etmeyi” kapsamaktadır. Bunun amacı, “kullanımbilimsel farkındalığı” artırmak ve böylece gelişim sürecindeki rolünü keşfetmektir. Kullanımbilimsel farkındalık; kullanımbilimsel materyaller hakkında bilinçli, yansıtıcı, açık bilgi” olarak tanımlanır ve belirli iletişim durumlarında, belirli

kişiler tarafından uygun dil kullanımının kurallarının bilgisini içermektedir (Alcón & Jordà, 2008, s. 193).

Eğitimde Uygulanabilirlik (Pedagojik Pratiklik)

Uygulanabilirlik (pedagojik pratiklik) terimi, bir dizi düşünceyi kapsar. Birincisi, terimlerin önerdiği gibi yöntemin uygulanabilirliği yani geleneksel olarak araştırmayla sınırlı olan değerlendirmelerin normal Yabancı Dil Olarak Türkçe sınıfına dâhil edilmesinin uygun olup olmadığı açısından değerlendirilmesidir.

İkinci husus değerlendirmeye, bütünleşmiş öğretim yaklaşımının yapı geçerliğine atıfta bulunmaktadır. Sınıf uygulaması için tasarlanmış bir değerlendirme yönteminin, bir Yabancı Dil Olarak Türkçe öğrencisinin yabancı dil kullanımbilimsel yeterliği hakkında tüm bileşenlerinde tanısıl, biçimlendirici ve özetleyici veriler sağlamak için geçerli bir araç sağlayıp sağlamayacağıdır.

Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kullanımbilimsel Yaklaşımdan Yararlanma

Ders Materyalleri

İkinci dil kullanımbilimsel öğretim yöntemlerinin gerekliliğini destekleyen gerekçelere (argümanlara) rağmen bu yaklaşım Yabancı Dil Olarak Türkçe öğretiminde yeterince etkin olmamıştır. Bunun başlıca nedeni, ders materyallerinin hem nitelik hem de nicelik olarak yetersiz olmasıdır. Örneğin öğretim materyalleri üzerine yapılan ilk araştırmalar, özgün materyalin yetersiz olduğunu ve gerçek hayattaki söylemin genellikle yetersiz temsil edildiğini ortaya koymaktadır (Bardovi-Harlig vd., 1991). Geleneksel, kültürel bağlam “kullanımbilim temelli öğrenme için vazgeçilmez” olduğundan (Kasper, 1997) bu durum özellikle kullanımbilimsel gelişime ihtiyaç duyan öğrenciler için sorun oluşturmaktadır.

Yeni yapılan araştırmalar, ders materyallerine gerçek girdilerin dâhil edilmesine ilişkin gelişmeyi dikkatlere sunmakla birlikte devam eden sorunları da ortaya koymaktadır (Aksoyalp, 2015; Gilmore, 2004; Kakiuchi, 2005; Salazar-Campillo, 2007; Usó-Juan, 2007). Örneğin, Kakiuchi’nin (2005) kurs materyallerinde selamlaşmalarla ilgili araştırması, bazı kitaplarda tek çeşit selamların uygun şekilde sunulduğunu ancak çok çeşitli selamların olmadığını ortaya koymaktadır.

Kullanımbilimsel Değerlendirme

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi’nde kullanımbilimsel öğretimin yetersizliğini vurgulamamızın bir başka nedeni de yabancı dil kullanımbilimsel değerlendirmesinin sınıfta yaygın olarak kullanılmaması ve çoğunlukla araştırma bağlamıyla sınırlı olmasıdır (Bardovi-

Harlig & Shin, 2014). Geçerli değerlendirme araçları olmadan “öğretmenlerin bunu öğretim programlarına dâhil etme konusunda kararsız olmaları” ve dolayısıyla bundan kaçınmaları önemli bir sorun oluşturmaktadır (Aufa, 2013). Ayrıca değerlendirme olmadan; öğrenenler, öğrenme kuramcılarının da kabul ettiği gibi, kilit bir motivasyon faktörü olan bir öğrenme nedeninden mahrum kalırlar (Gardner, 1985). Motivasyon ve öğrenme özünde birleştiklerinden (Bruner, 1960), değerlendirme eksikliği öğrencilerin yabancı dil kullanımbilim yetkinliklerini geliştirme konusundaki isteğini azaltabilir.

Bardovi-Harlig ve Shin’in (2014, s. 32) öne sürdüğü gibi “öğrenme, kullanım boyutunda yani kullanımbilimsel bağlamda test edilmelidir” ve bu diğer dil öğretim alanlarından farklı değildir. Motivasyonla ilgili olarak, Bardovi-Harlig ve Shin (aynı eserde), “kullanımbilimsel testlerin öğrencilerin kullanımbilimsel öğretme ve öğrenmeyi ciddiye almalarına yardımcı olduğunu” açıklar. Bu çalışmalarının değerlendirileceğini bilen öğrencilerin sınıfta daha fazla dikkat göstereceklerini ve sonuç olarak yabancı dil kullanım becerilerinin de gelişeceğini vurgular (Bardovi-Harlig & Shin, 2014; Cohen, 2014). Bununla birlikte, gerçek dünya bağlamında değerlendirme, “kullanımbilimsel materyal geliştirmede sıklıkla eksiktir” (Bardovi-Harlig & Shin, 2014; Bardovi-Harlig & Mahan-Taylor, 2003). Kullanımbilim, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sınıf değerlendirmelerinde yer almamaktadır. Bunun yanı sıra uluslararası ve ulusal standartlaştırılmış dil sınavlarında da yetersizdir (Birjandi & Rezaei, 2010).

Genel yabancı dil değerlendirmesindeki kullanımbilimsel değerlendirmenin açık bir şekilde uygulanmadığını vurgulayan Chapman (2015), kullanımbilimsel anlayış eksikliğine dikkat çekmek için yola çıkmıştır.

Kullanımbilimsel Fark Etme

Daha önce belirtildiği gibi, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin her zaman ana dillerinde kullanımbilimsel bilgileri uygulayamayacakları değerlendirilmektedir. Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler, diller arasındaki kullanımbilimsel farklılıkların farkında olmayabilirler. Bunu ele almak için Kasper (1997), fark etmeyi teşvik eden, kullanımbilimsel farkındalığı artıran ve öğrencilerin kullanım-dil bilimsel (pragmalinguistik) ve kültürel-kullanımbilimsel (sosyopragmatik) başarısızlıktan kaçınmalarına yardımcı olan sınıf etkinliklerinin sürece dâhil edilmesini önerir. Ayrıca, kullanımbilimsel yeterliğin geliştirilmesinin anahtarı olarak alıştırmaları desteklemek için Schmidt (1993), “fark etmenin” “öğrenen girdisi” hâline gelmesinin anahtarı olduğunu ve bu nedenle yabancı dil kullanımbilimsel yeterliğinin gelişimi için çok önemli olduğunu iddia eder (*örneğin aşağıdaki örnekteki durumu fark etme*).

Dolaylı:	<i>Kalemimi unuttum.</i>
Doğrudan:	<i>Bana bir kalem ödünç ver.</i>
Kıbar	<i>Bir kalem ödünç alabilir miyim lütfen?</i>
Tanıdık (Samimi)	<i>Kalemini ödünç alabilirsem harika olur.</i>

İlgili Araştırmalar

Bu kısımda araştırma konusuyla ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

İkinci Dil Kullanımbilimsel Öğretim ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

İkinci dil kullanımbilimselliğin (pragmatikliğinin) öğretilmesi gerektiği konusundaki fikir birliğine yanıt olarak, yabancı dil kullanımbilimin (pragmatik) öğretilirliği ve öğretililebileceği en etkili araçlar gibi konuların araştırılması için çok sayıda deneysel çalışma yapılmıştır. Bu tür çalışmaların sonucu, kullanımbilimin (pragmatik) öğretilir olduğu göstermenin yanı sıra, gelişmeye ulaşmanın en etkili yolunun öğretim yoluyla olduğudur (Alcón-Soler & Martínez-Flor, 2008; Bialystok, 1993; Bouton, 1994; Eslami & Liu, 2013; Eslami-Rasekh vd., 2004; Hinkel, 1997; LoCastro, 1997; Morrow, 1996; Rajabia vd., 2015; Roever, 2009; Schmidt, 1993; Wildner-Bassett, 1994).

Rajabia ve diğerleri tarafından yapılan bir çalışmada (2015), 73 orta ve ileri düzey Farsça yabancı dil olarak İngilizce öğrencisinin katılımıyla elde edilen bulgular, öğretimin, öğrencilerin sosyal değişkenler ışığında uygun şekilde becerilerini geliştirmede gerçekten “kolaylaştırıcı bir araç” olduğunu göstermektedir. Buna ek olarak, Eslami-Rasekh ve diğerleri (2004), aynı zamanda ileri düzey Farsça İngilizce öğrenenlere de odaklanmış, kullanımbilimsel (pragmatik) öğretimin aynı zamanda öğrencilerin konuşma eylemini anlamalarını (özellikle istekleri, özürleri ve şikayetleri anlamada) etkili bir şekilde geliştirmeye hizmet ettiğini ortaya koymuştur. Bu, kullanımbilimselliğin (pragmatizmin) gerçekleştirilmesi ve yorumlanması hakkındaki çalışmalar, öğretmen önündeki sınıf içi açık tartışmalar, öğrencilerin kendi örneklerini oluşturmaları ve birinci dil/yabancı dil farklılıklarını karşılaştırmaları için fırsatlar içeren materyaller aracılığıyla başarılmıştır.

Halenko & Jones (2011), kullanımbilimsel (pragmatik) öğretimin bu kadar kolaylaştırıcı olmasının nedeninin, öğrenenlerin bilinçli olarak iletişimin sosyopragmatik yönlerinin etkili işleyişini fark edip farkına varmalarına ve dolayısıyla bunları başarıyla uygulamalarına olanak sağlanması olduğunu öne sürmektedir. Bu nedenle farkındalık yoluyla

teşvik edilen kullanımbilimsel (pragmatik) kullanımın, etkili yabancı dil pragmatik gelişim sürecinde etkili olduğu ortaya çıkmaktadır.

Schmidt'e (1993) göre dil bilgisi ve kullanımbilimsel bilginin birlikte öğretilmesi yabancı dil kazanımında oldukça önemlidir. Çeşitli araştırmacılar sadece dil bilgisi yetkinliğinin kazandırılması ile kullanımbilimsel yeterliliğin sağlanamayacağını ve bu nedenle öğretimin bir parçası olarak pragmatik yaklaşımın gerekli olduğunu vurgulamışlardır (Bardovi-Harlig & Dornyei, 1998). Yeni bir dil öğrenmekte olan kişiler ileri seviyede öğrenciler olsa bile, dilin kullanımbilimsel özelliklerine hâkim olmadıkları sürece günlük konuşmalarda hatalar yapabilir veya amaçlanan anlamı iletmede başarısız olabilirler (Blum-Kulka, House & Kasper, 1989). Bu nedenle dil bilgisi ve kullanımbilimsel yetkinliklerin birlikte öğretilmesi daha önceki seviyelerde bu tarz bir öğretim almamış ileri seviye öğrencilerde bile dilin etkin kullanımına dair yetersizlikleri telafi edebilir (Bardovi-Harlig, 1996; Bardovi-Harlig & Hartford, 1990; 1993). Bardovi-Harlig ve Mahan-Taylor'ın (2003) çalışmasında da dil bilgisi öğretimi ile kullanımbilimselliğin beraber öğretilmesi gerektiği vurgulanmış, öğretimin bütüncül olabilmesi için öğretim programına dil bilgisi ve pragmatik kazanımlara yönelik iyileştirmelerin eşzamanlı olarak adapte edilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Alanyazında pek çok farklı araştırmacı yabancı dil öğreniminde kullanımbilimsel öğretimin önemini vurgulamıştır (Belz, 2007; Cohen, 2008; O'Keeffe, Clancy & Adolphs, 2011; Rose, 2005; Vasquez & Sharpless, 2009).

İngilizcenin yabancı dil olarak konuşulduğu Vietnam'da, yabancı dil öğretim programı sürecinde öğrencilerin pragmatik girdiye çok az erişimi olduğu bildirilmiştir (Soler & Martinez-Flor, 2008). Benzer şekilde mevcut çalışmada kullanılan ders kitabının da kullanımbilimsel öğretim içeriği açısından yetersiz kaldığı ve pragmatik kazanımlara yönelik içeriklere ihtiyacının olduğu görülmüştür. Alanyazında dil öğretimine dair yayımlanmış pek çok çalışmada kullanımbilimsel yaklaşımın klasik öğretim materyallerinde yetersiz olduğu ve kullanımbilimsel yaklaşımın eklenmesi sonucunda dil becerilerinin gelişimine dikkate değer bir katkı sunduğu gösterilmiştir (Alcon-Soler, 2015; Bardovi-Harlig & Vellenga, 2012; Farahian, Rezaee & Gholami, 2012; Halenko & Jones, 2011; Ifantidou, 2013; Kim & Taguchi, 2015; Koike & Pearson, 2005; Li, 2012; LoCastro, 1997; Narita, 2012; Olshtain & Cohen, 1990; Rose, 2005; Taguchi, 2007; Takahashi, 2001). Bu çalışmalarda uygulanan en yaygın araştırma tekniği ön test/son test tasarımı ile deneysel yöntemdir. Mevcut çalışmada da ön test/son test uygulaması ile veri toplanma evresi gerçekleştirilmiş ve kullanımbilimsel uygulamaların klasik öğretim programına eklenmesi sonucunda yabancı dil yeterliliğinin gelişimi değerlendirilmiştir.

Olshtain ve Cohen (1990) yayımladıkları çalışmada her biri 20 dakikalık 3 öğretim seansında özür dileme konusunda yabancı dil kullanımı eğitiminin dil kullanımına etkisini araştırmış ve ön test/son test verilerinin kıyaslanması neticesinde nicel veriler bakımından anlamlı fark tespit edilmediğini bildirmişlerdir. Kasper ve Rose (2002) ise Olshtain ve Cohen'in çalışmasına dair yorumlarında araştırmanın sınırlı kapsamı ve kısa uygulama süresi (20 dakikalık 3 seans) nedeniyle, öğrencilerin özür dilemenin gelişmiş özelliklerine hâkim olabilmeleri için yeterli öğretim almamasının nicel verilerin benzer çıkmasına yol açtığını savunmuşlardır (Kasper & Rose, 2002). Başka bir deyişle, bahsedilen çalışmada katılımcıların öğrendiklerini tek seferde göstermek için yeterli zamana ve fırsata sahip olup olmadıkları hususu tartışmalıdır. Mevcut araştırmada ise, 10 haftalık bir kullanımbilimsel öğretim programı uygulanmıştır. Öğrencilerin kullanımbilimsel yeterliklerini geliştirmeye yönelik olarak klasik öğretime eklenen her biri 1 saatlik toplam 10 etkinlik sonrasında son test başarı puanları değerlendirilmiştir.

Takahashi (2001) çalışmasında 138 Japon üniversite öğrencisi üzerinde ön test/son test yöntemi ile veri toplamış ve öğrencilerin pragmatik yolla daha etkin öğrendiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, araştırmada son testten bir hafta sonra takip anketleri vasıtasıyla katılımcılardan nitel veri de sağlanmıştır. Öğrencilerin pragmatik yaklaşımın öğrenimlerini kolaylaştırdığını ve etkinleştirdiğini ifade ettikleri görülmüştür. Bu sonuçlara göre, yeterli düzeyde ve sistematik öğrenim girdisi sağlandığında kullanımbilimsel yetkinliğin geliştirilmesi yoluyla daha etkin dil öğretiminin sağlandığı söylenebilir.

Bardovi-Harlig ve Vellenga (2012) Amerikan ortabatisındaki büyük bir devlet üniversitesinde İngilizce öğrenen 36 uluslararası öğrenci ile gerçekleştirilen çalışmada iki eşit grup oluşturarak gruplara iki farklı 15 geleneksel ifade seti öğretmişlerdir. Üç hafta boyunca 4 öğretmen tarafından haftalık 50şer dakikadan oluşan etkinlikler yoluyla her iki grubun da hedef ifade setinde önemli ölçüde geliştiği gösterilmiştir.

Atina Üniversitesi'nden Ifantidou (2013), çalışmasında 90 kişilik deney grubunu Ekim 2009'da öğretim öncesi kullanımbilimsel farkındalık açısından değerlendirilmiş ve gelişim açısından Haziran 2011'de eğitim sürecinden sonra yeniden değerlendirilmiştir. Çalışmada ortaya çıkan temel bulgular şunlardır: (1) deney grubu kullanımbilimsel yeterlik açısından belirgin bir gelişme gösterdi ve eğitim süreçlerinden sonra ilgili eğitimin uzun vadeli etkileri korunmuştu; (2) kullanımbilimsel yeterliliğin farklı yönleri, yani söz edimleri, izole imalar ve kavramsal çıkarım yapabilme ancak sistematik ve uzun vadeli programla kazandırılabilir. Ifantidou'nun (2013) çalışması, kullanımbilimsel öğretimin çeşitli yönlerini değerlendirerek uygulamadaki etkinliğini doğrulamıştır.

Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde, kullanımbilimsel yaklaşımla dil öğretimi uygun şekilde gerçekleştirildiğinde ve ölçüldüğünde dil yeterliliğinin belirgin şekilde daha etkin olarak kazandırılabilirdiği görülmektedir. Alanyazında çalışılan pragmatik özellikler, rica-istek stratejilerini (Takahashi, 2001), geleneksel ifadeleri (Bardovi-Harlig & Vellenga, 2012) ve ayrıca pragmatik imaları ve pragmatik çıkarım gibi özellikleri (Ifantidou, 2013) içermektedir. Yukarıda vurgulanan tüm bu çalışmalar öğrencilere pragmatik bilgi sağlamanın yabancı dil öğrenimi açısından önemini ortaya koymaktadır. Pragmatik yeterliliğin geliştirilmesine yönelik mevcut çalışmalar sayesinde, göze çarpan üç unsur dikkat çekmektedir. Yani, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yabancı dil pragmatik yeterliğini etkili bir şekilde geliştirmek için, yeterli “farketme” (Halenko & Jones, 2011; Kasper, 1997; Lenchuk & Ahmed, 2013; Schmidt, 1993) “uygulama” (Brock & Nagasaka, 2005; Olshtain & Cohen, 1991) ve “özgün girdi”yi sağlamak önemlidir (Brock & Nagasaka, 2005; Kasper, 1997; Lenchuk & Ahmed, 2013). Bu üç unsur, mevcut çalışmanın metodolojisinin tasarımına katkıda bulunmaktadır.

Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Üniversite öğretim elemanlarının ve yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin dil öğretiminde kullanımbilimsel yeterliğin kazandırılması ve değerlendirilmesine dair algı, tutum ve kişisel değerlendirmelerini inceleyen “*Yabancı dil olarak İngilizce öğrenme ortamında öğrenci ve akademisyenlerin edimbilimsel yeteneğin öğretilmesi ve değerlendirilmesi konusundaki algıları*” başlıklı doktora tezinde Takkaç Tuglar (2016), öğretim elemanlarının bu konunun önemine dair farkındalık sahibi olmasına rağmen yeterince önemsemediklerini ortaya koymuştur. Ayrıca aynı tez çalışmasına göre öğreticilerin kullanımbilimsel yeterliğin ölçümüne dair yeterli ölçüm aracına sahip olmadıkları da bildirilmiştir.

“*Türk okutmanların edimbilimsel yetkinliklerinin incelenmesi: Rica stratejileri ve algıları*” başlıklı yüksek lisans tezinin (Mitrani, 2016) sonuçlarına göre öğretim elemanlarının kullanımbilimsel yönetime dair farkındalık seviyelerinin yüksek olduğu ancak sınıf içerisindeki dersler esnasında öğrencilere kullanımbilim çerçevesinde aktarımlarının yetersiz düzeyde kaldığı gösterilmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin kullanımbilimsel yetilerinin fazla gelişmediği tespit edilmiştir. Aynı tezin bir diğer sonucuna göre, öğretim programlarında kullanımbilimsel yetinin öğretime dair bir planlama eksikliği söz konusudur.

Salih (2016) tarafından yürütülmüş olan “*İkinci dilde edimsel yeterlik geliştirmede İngilizce alt programları izlemenin rolü*” başlıklı yüksek lisans tezinde dördüncü sınıf üniversite öğrencilerinin İngilizce öğrenimi esnasında İngilizce ifade ve deyimlerden oluşan

videoları altyazılı olarak izlemesi yoluyla kullanımbilimsel yetkinliklerini geliştirip geliştirmedikleri incelenmiştir. Bu tez çalışmasına göre 21 dakikalık videoların dil öğretiminde kullanılması ile öğrencilerin kullanımbilimsel farkındalıklarının gelişerek hedef kültüre dair bilgi seviyelerinin de olumlu yönde geliştiği not edilmiştir.

Muş Alparslan Üniversitesi öğrencileri üzerinde yürütülerek Yıldırım tarafından (2015) yayımlanmış “*İngilizceyi yabancı dil olarak alan öğrencilerin edimbilimle ilgili algıları ve edimbilim seviyeleri*” başlıklı tez çalışmasının bulgularına göre öğrencilerin kullanımbilim ile ilgili olumlu tutumlarına rağmen bu alandaki yeterlik seviyelerinin sınırlı düzeyde olduğu ortaya konmuştur.

“*İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türk ve Portekizli öğrencilerin edimbilim edinçlerinin özür söz edim grubu üzerinden karşılaştırılması: Görev-temelli bir perspektif*” isimli çalışmanın (Çetin, 2014) verileri göstermiştir ki; ana dili İngilizce olmayan gruplar arasında özür söz edim konusunda farklılık olmasına rağmen, uygulanan öğretime yönelik etkinlikler sayesinde gruplar benzer sonuçları yakalayabilmiştir.

İngilizce öğretmeni adaylarının İngilizcedeki hitap ifadelerinin kullanımlarını ve kullanılan ifadelerin uygunluğunu değerlendiren “*İngiliz dili eğitimi öğrencilerinin edimbilimsel yetkinlikleri üzerine bir inceleme: Hitap ifadelerinin uygunluğu*” başlıklı araştırmanın (Terzi, 2014) sonucunda öğretmen adaylarının hitap ederken oldukça sınırlı sayıda kalıp ifadeler kullandığı, genellikle hitaplarında ana dillerindeki sık kullandıkları yapılarla benzer ifadeler tercih etme eğiliminde oldukları ve bu durumun yabancı dil öğretiminde uygunsuz aktarımlarla neticelendiği tespit edilmiştir.

Akyıldız tarafından yürütülmüş ve 2012 yılında yayımlanmış bir başka yüksek lisans tez çalışmasında, edimsel yetinin bir parçası olan söz eylemlerinin öğretiminde kısa hikâyelerin etkisi ve üçüncü düzeydeki yabancı dil öğretmenlerinin buna ilişkin edimsel farkındalık düzeyleri araştırılmıştır (Akyıldız, 2012). Ortaya konan bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun kısa hikâyelerin yabancı dil öğretimi üzerinde olumlu etkisi olduğu kanaatini taşıdığı, yabancı dil olarak İngilizce öğretimi esnasında edimsel-dilsel kaynak olarak her zaman kısa hikâyeleri kullandıkları bildirilmiştir.

2001 yılında Mengi tarafından yayımlanmış olan “*İngilizce öğrenmekte olan Türk öğrencilerin ricalardaki edimbilimsel yeteneklerinin araştırılması: Kültürlerarası bir çalışma*” başlıklı tez çalışmasında yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Türk öğrencilerin ricalardaki kibarlık stratejilerini farklı ortam ve durumlarda ana dili İngilizce olanlara kıyasla benzer biçimde kullanıp kullanmadığı değerlendirilmiştir (Mengi, 2001). Ayrıca aynı araştırmada Türk öğrencilerin kendi ana dillerindeki kullanımbilimsel kalıpları, öğrenmekte oldukları yabancı

dilin kullanımına aktarıp aktarmadıkları da gözlemlenmiştir. Sonuç olarak, öğrencilerin kendi ana dillerindeki kullanımbilimsel kalıpları yabancı dil öğrenimine aktarma eğiliminde oldukları bildirilmiştir.

Yabancı dil öğreniminde kullanımbilim temelli öğretimde kullanılan araştırmaların sonuçları incelendiğinde; öğrencilerin dil gelişimlerinin pozitif yönde etkilendiği, bu yolla öğretimin günlük dil kullanımını olumlu yönde etkilediği, öğrencilerin dilin kullanımsal yönlerini daha kolay kavradığı, eğitimin uzun vadeli etkilerinin korunmuş olduğu, öğrencilerin kullanımbilimsel yetilerinin ek bir eğitim olmadan yeterince gelişmemiş olduğu, videoların öğrencilerin kullanımbilimsel farkındalıklarını geliştirdiği, kısa hikayelerin kullanımbilimsel farkındalıklarını arttırdığı, kullanımbilim temelli uygulamaların yeterli süre ve doğru uygulama olduğu sürece olumlu katkılarının olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca 20’şer dakikalık 3 seans halinde verilen kullanımbilimsel etkinliklerin sonucuna göre ise sınırlı kapsamı ve kısa uygulama süresi nedeniyle öğrencilerin yeterli öğretim almamasının, öğrencilerin eğitim öncesi verileriyle sonucun benzer çıkmasına yol açtığı ve öğretim elemanlarının konunun öneminin farkında olmasına rağmen gereken özeni göstermedikleri görülmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri analiz teknikleri ve araştırmanın geçerliği hakkında bilgi verilmiştir.

Araştırma Modeli

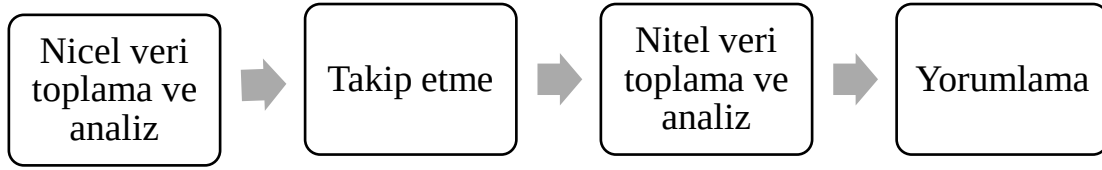
Kullanımbilim temelli etkinliklerin, yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesi üzerine etkisini ve öğrencilerin bu yöndeki görüşlerini incelemek amacıyla yürütülen bu çalışmada, araştırmanın yapısına uygun olarak karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntemde birden fazla araştırma modeli kullanılmaktadır (Creswell, 2009). “Karma yöntemde nicel ve nitel veri toplama teknikleri ya aynı anda kullanılır ya da biri diğerini izler” (Balcı, 2016, s. 43). Nicel ve nitel verilerin dikkatli bir şekilde toplanıp çözümlenmesinde karma yöntemin tercih edilmesinin sebebi; tek başına kullanıldıklarında ortaya çıkan zayıf yönlerin ortadan kalkması ve daha güvenilir sonuçlar elde edilmesini sağlamasıdır (Creswell & Clark, 2014). Araştırmada, okuma becerisini ölçen ön test, son test ve okuma parçalarına yönelik kullanımbilim temelli etkinliklere dayanarak bir inceleme yapılmıştır.

Bir çalışmanın sunduğu bulgular ancak metodolojik alt yapısının sağlıklı temellere dayandırılması ile mümkün olur ve bu sebeple araştırmacı; olay, olgu ve durumları farklı açılardan derinlemesine inceleyebilmelidir. Bu sayede çalışmayı yürüten araştırmacı, gerçeği doğru bir boyutta gözlemleyip sunabilir. Dolayısıyla, bilimsel çalışmada amaç ve alt amaçlara hizmet eden bir sistematik yapı içerisinde nicel ve nitel verilerin elde edilmesi, analizi ve bütünleştirilerek sentez yoluyla ortak bir sonuca ulaşması esastır. Nicel ve nitel yaklaşımların sağladığı ortak payda, her birinin tek başına sağlayacağından daha fazla değer taşır (Creswell, 2017).

Araştırmada, nicel ve nitel sonuçlara açıklama getirebilmek amacıyla karma yöntem içerisinde yer alan açımlayıcı sıralı desen kullanılmıştır. (Creswell, 2017). Karma araştırma yönteminin açımlayıcı sıralı deseni uygulaması, birinci aşamada nicel verilerin toplandığı, bulguların analiz edildiği ve daha sonra bulguları kullanarak ikinci aşamanın (nitel araştırma) oluşturulduğu iki süreci içermektedir (Creswell, 2014). Araştırmacı, nitel sonuçların ilk aşamadaki nicel sonuçların açıklanmasına nasıl yardımcı olduğunu yorumlar (Creswell, & Plano Clark, 2007). Bu noktadan hareketle, çalışmada ikinci aşamada elde edilen nitel verilerin

birinci aşamada elde edilen nicel verileri destekleyip desteklemediği ve nicel veriler ile aynı doğrultuda olup olmadığı bulgular bölümünde açıklanmıştır.

Şekil 3. Açıklayıcı Sıralı Desen İşlem Basamakları



Çalışmada veri elde etme yöntemi olarak kullanılan karma yöntem deseni hem nicel hem de nitel verilerin toplanılması ve birlikte kullanılması esasına dayanmaktadır (Fraenkel, vd., 2012; Gay, vd., 2012). Böylece tek bir çalışmada iki desenin de kendine özgü avantajlarından yararlanmak yoluyla (Creswell, & Plano Clark, 2011) olabildiğince detaylı ve geniş kapsamlı veriye dayanan analizler gerçekleştirilebilmesi amaçlanmıştır (Mills, & Gay, 2016). Karma yöntemin uygulandığı çalışmalarda nicel ve nitel veri toplama ve analiz teknikleri ya paralel ya da ardışık aşamalarda kullanılır (Tashakkori, & Teddlie, 2003; Teddlie, & Tashakkori, 2009). Ardışık veya sıralı uygulamada, araştırmanın bir döneminde nicel araştırma paradigmasının ve diğer döneminde ise nitel araştırma paradigmasının kullanılması söz konusudur (Johnson, & Christensen, 2004).

Araştırmanın Nicel Deseni

Araştırmanın nicel boyutunda; nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel bir yöntem olan ön test, son test kontrol gruplu desen kullanılmış; araştırma B2 düzeyinde öğrenim gören bir deney, bir kontrol grubu olmak üzere iki grup üzerinde yürütülmüştür. Deneysel desen, yeni bir öğrenme yöntemi, yeni bir program, yeni bir sınıf düzeni gibi öğelerin etkinliğini ölçmek ve ölçüm sonuçları üzerinden önerilerde bulunmak üzere tasarlanan bir araştırma alanıdır (Ekiz, 2013). Bu desende iki grupta yer alan deneklere ön test uygulanır, deney grubuna bağımsız değişkenle ilgili ölçümler yapılır ve sürecin sonunda yine her iki gruba da son test uygulanır (Büyüköztürk vd., 2008, s. 202).

Ön test, son test uygulama aralığındaki 10 haftalık süreçte, deney grubuna okuma becerisini geliştirmek amacıyla kullanımbilim temelli amaçlara uygun olarak hazırlanan okuma etkinlikleri uygulanmıştır. Kontrol grubuna da ön test, son test uygulanmıştır. Deney grubuna uygulanan 10 haftalık etkinlik süreci devam ederken, kontrol grubunda bu zaman aralığında kullanılan ders kitabının öğretim programına göre derslere devam edilmiştir.

Kontrol grubunda konular mevcut ders kitabının programına göre işlenirken araştırmacı da kontrol grubundaki derslere gözlemci olarak katılmıştır. Deney grubunda ise öğrenme

içerikleri, hazırlanan kullanımbilim temelli etkinlikler ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı deney grubundaki öğretim faaliyetlerine de gözlemci olarak katılmıştır.

Kontrol gruplu ön test, son test yarı deneysel desende yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, diğeri kontrol grubu olarak adlandırılır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır. Modelde ön testlerin bulunması, grupların deney öncesi benzerlik derecelerinin bilinmesini sağlamaktadır (Karasar, 2010, s. 97). Son test ise giriş davranışları ile uygulama sonrası davranışları arasındaki farkın belirlenmesine yardımcı olmaktadır.

Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen, Tablo 1’deki gibi sembolize edilmektedir.

Tablo 1. *Araştırmada Uygulanan Deneysel Desen*

Gruplar	Ön Test	İşlem	Son Test
Deney	T1	X	T2
Kontrol	T1	Y	T2

X: Deneysel işlem, kullanımbilim temelli etkinliklerle ders işlenmesi
Y: Ders kitabının etkinlikleri ile ders işlenmesi
T1: Ön Test
T2: Son Test

Araştırmanın Nitel Deseni

Araştırmada önce nicel veriler toplanmış; deney ve kontrol gruplarına ön test, son test uygulanmıştır. Daha sonra analiz yapılmış ve durum açıklanmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında ise nitel veriler toplanmış ve nitel verilerin analizi sonucunda çıkarımlarda bulunulmuştur.

Çalışmanın nitel kısmında durum çalışmasından yararlanılmıştır. Durum çalışmaları nitel ve nicel durumların her ikisine birden dayanabilir. Durum çalışmasının karma yöntemde özellikle değerlendirme gerektiren araştırmalarında önemli bir yeri vardır. Durum çalışmasında genelleştirme yerine durumdan en mükemmel şekilde ne anlaşıldığının çalışılmasının tasarısı üzerinde vurgu yapılmaktadır (Denzin & Lincoln, 2000). Durum çalışması, tıpkı mimaride yapılan detaylı çalışmalar gibi, bilgi toplama, toplanan bilgileri organize etme, yorumlama ve araştırma bulgularına ulaşma gibi basamakları içeren sistematik desen türlerinden biridir (Merriam, 1988; Akt.: Vural & Cenksever, 2005). Durum çalışmaları gerçekte ortamda neler olduğuna bakma, sistematik bir biçimde verileri toplama, analiz etme ve sonuçları ortaya koyma yoludur. Creswell (2007)’e göre durum çalışması; araştırmacının zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları

(gözlemler, görüşmeler, görsel-işitseller, dokümanlar, raporlar) ile derinlemesine incelediği, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır.

Nitel verilerin değerlendirilmesinde ise betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Etkinliklerin uygulandığı deney grubunun bu derslerle ilgili fikirlerini öğrenmek için nitel verilerin toplanmasında odak grup görüşmeleri ile görüşleri alınmıştır. Bowling'e (2002) göre odak grup görüşmesi, küçük bir grupta lider arasında yapılandırılmamış görüşme ve tartışmada grup dinamiğinin etkisini kullanma, derinlemesine bilgi edinme ve düşünce üretmedir. Krueger ise (1994) odak grup görüşmesini, bireylerin düşüncelerini serbestçe söyleyebileceği bir ortamda dikkatlice planlanmış bir tartışma olarak tanımlamaktadır. Odak grup görüşmelerinin amacı, belirlenen bir konu hakkında katılımcıların; bakış açılarına, yaşantılarına, ilgilerine, deneyimlerine, eğilimlerine, düşüncelerine, algılarına, duygularına, tutum ve alışkanlıklarına dair derinlemesine, detaylı ve çok boyutlu nitel bilgi edinmektir (Bowling, 2002; Gibbs, 1997; Kitzinger, 1994, 1995; Krueger, 1994; Stewart, & Shamdasani, 1990).

Araştırmanın nitel kısmında; insana ait davranışlarla sonuç elde etmeye çalışılan araştırmalarda bu davranışların ayrıntılı analiz edilebilmesi için nitel araştırma yöntemleri kullanılır. Nitel araştırma, tümevarımcı bir yaklaşımla olayları ve olguları doğal ortamları içinde betimleme, katılımcıların bakış açılarını anlama ve yansıtmaya üzerine odaklanan araştırma yaklaşımıdır. Nitel araştırmacılar dünyayı olağan hali ile herhangi bir müdahalede bulunmadan inceler. Gözlem veya görüşte dikkatleri kendi üzerlerine çekmemeye çalışırlar. (Johnson & Christensen, 2014)

Odak grup görüşmelerinde önemli olan katılımcıların kendi görüşlerini özgürce ortaya koymalarını sağlayacak ortam oluşturmaktır. Bu anlamda odak grup görüşmelerinin en önemli avantajı, grup içi etkileşimin ve grup dinamiğinin bir sonucu olarak yeni ve farklı fikirlerin ortaya çıkmasıdır (Kitzinger, 1994, 1995). Karşılıklı etkileşim ve çağrışımlar sonucu, katılımcılar birbirlerinin zihinlerindeki duygu ve düşünceleri tetiklerler; böylelikle de zengin bir bilgi akışı sağlanır. Bu yöntemde grup baskısı, sosyal onaylanma ve sosyal beğenilirlik gibi engellerin aşılması ve katılımcıların gerçek algı, duygu ve düşüncelerine ulaşılması amaçlanmaktadır. Ayrıca elde edilen nitel verilerin analizi irdelendiğinde nicel analizlere kıyasla daha az yapılandırılmış, daha çok açımlayıcı özellikte olduğu vurgulanmalıdır (Edmunds, 2000).

Krueger ve Casey'e (2000) göre, odak grup görüşmeleri açık uçlu sorulara dayanarak bireysel görüşme yöntemi üzerine kurulmuştur. Odak grup görüşmeleri, önceden belirlenmiş bir konu hakkında, yine önceden belirlenmiş bir grup katılımcının düşüncelerini öğrenmek için planlanmış bir tartışmalar serisi olarak tanımlanabilir.

Yabancı Dil Olarak Türkçe öğretimi alanında uzmanların incelemeleri sonucunda “B2 düzeyinde öğrencilerin okuma becerilerine kullanımbilim temelli etkinliklerin katkıları üzerine algıları” odak grup görüşmesinde yer alacak sorular alanda çalışan üç uzman görüşü sonucunda düzenlenmiş; araştırmanın amacına uygun, anlaşılır ve uygulanabilir olduğu ortaya konmuştur.

Odak grup görüşmesinde;

- Türkçenin kullanımbilimsel öğretilmesini destekleyen etkinliklerin faydasının olup olmadığı,
- Etkinliklerin Türkçeyi günlük hayatlarında kullanımlarına yönelik etkisi hakkındaki görüşleri,
- Daha önce almış oldukları Türkçe dersleri ile karşılaştırdıklarında varsa benzerlikler ve farklılıklar,
- Derslerin nasıl daha iyi olabileceğine dair fikirleri, gibi sorular yer almaktadır.

Çalışmada katılımcıların kullanımbilim temelli etkinlikler hakkında düşünceleri yapılandırılmış odak grup görüşme tekniği ile sorulmuş ve alınan cevaplar görüntülü olarak kaydedilmiştir. Öğrencilerin kullanımbilim temelli etkinlikler yardımıyla gerçekleştirilen dil öğretimine ilişkin vermiş oldukları cevaplar ve görüşmedeki geri bildirimleri betimsel olarak analiz edilmiş, değerlendirmeler bu analize göre yapılmıştır.

Çalışmada deneysel sürecin tamamlanmasını takiben son aşamada nitel verilerin elde edilmesine yönelik olarak deney grubunda yer alan 8 öğrenciyle odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Katılımcılardan görüşme esnasında sorulan sorular vasıtasıyla çalışmanın yürütüldüğü süreç boyunca kullanılmış olan 10 farklı kullanımbilim temelli etkinlikten oluşan deneysel uygulamalar bütününe dair geri bildirimler alınmıştır. Toplantıda çalışmayı yürüten araştırmacı hazır bulunmuş, toplantı süresince katılımcılara mümkün olduğunca müdahalede bulunulmamış ve katılımcıların serbest etkileşime girerek fikirlerini beyan etmeleri desteklenmiştir. Görüşme boyunca video kaydıyla belgelenen geri bildirim, şahsi fikir, öneri ve görüşler değerlendirilerek bulgular başlığı altında nitel verilerin analizi şeklinde rapor edilmiştir.

Özet olarak araştırmanın deseni, karma yöntem desenlerinden açımlayıcı sıralı desendir. Nicel veri toplamada yarı deneysel desen kullanılarak ön test – son test uygulaması yapılmış ve nitel veri toplama yöntemi olarak odak grup görüşmesi yöntemi ve betimsel desen kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu; 2020-2021 akademik yılında Nişantaşı Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nin Yabancı Dil Olarak Türkçe B2 seviyesi öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın asıl uygulaması Aralık 2020 ve Şubat 2021 tarihleri arasında İstanbul'da gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar Nişantaşı Üniversitesinin Maslak şubesinde yapılmıştır. İstanbul'un çalışma konumu olarak seçilmesinin birkaç nedeni vardır. Birincisi, İstanbul birçok kültürü temsil eden bir yerleşim yeridir. İkincisi, araştırmacı İstanbul'da bir süredir yabancı öğrencilere Türkçe öğretmektedir. Son olarak, farklı yeterlik düzeyindeki pek çok yabancı öğrenciye Türkçe öğretme deneyimi sayesinde farklı kültürel ortamlardan gelen öğrencilere hitap edilebilmesi mümkün olmuştur.

Araştırmanın Nicel Boyutunu Oluşturan Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel çalışma grubunu, Nişantaşı Üniversitesi Türkçe Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde Türkçe öğrenen B2 seviyesindeki 30 öğrenci içerisinden yansız atama yapılarak bir deney ve bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Araştırma bu öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Her iki grup da aynı Türkçe yeterlik seviyesinde öğrencilerdir. Katılımcıların düzeyi “orta seviye”, Avrupa Ortak Dil Referans Çerçevesine (2013) göre yaklaşık B2 seviyesini ifade etmektedir. Orta seviye Yabancı Dil Olarak Türkçe öğrenenlerin seçilme nedeni; dilsel ve kullanımbilimsel yeterliklerin orta düzeyde daha belirgin olarak gelişmesi ve okuma becerilerinin orta seviyenin ikinci basamağı olan B2 seviyesinde üç ve üstü paragraflı metinlere dayanmasıdır.

Araştırma desenine göre çalışma grubunun seçimi önemlidir. Araştırmaya katılacak olan çalışma grubu seçkisiz olarak iki gruba bölünüp biri deney diğeri de kontrol grubu olarak atanmıştır. Deney ve kontrol grupları B1 seviyesinden mezun oldukları notlara göre birbirine en yakın not ortalamasına göre belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarına ön test olarak uygulanan başarı testinin sonuçlarına göre iki grup arasında başarı bakımından anlamlı bir farklılığın olmaması yapılan seçkiyi doğrulamaktadır.

Katılımcılar, kadınlardan ve erkeklerden oluşan yaşları 19-25 arasında kişilerdir. Önceki yabancı dil olarak Türkçe eğitim deneyimine istinaden, katılımcılar Türkçeyi daha önceki yaşamlarında hiç kullanmamışlardır. Çalışma sırasında katılımcılar, hali hazırda devam eden Türkçe kursuna katılmışlardır. Katılımcılara ait cinsiyet, yaş, doğum yeri, yabancı dil düzeyi ve aldıkları eğitim hakkındaki bilgiler Tablo 1’de belirtilmiştir. Araştırmaya katılan tüm öğrenciler Asya ve Afrika kökenlidir. Öğrencilerin yaş ortalamaları $19,96 \pm 1,45$ yıl olarak tespit

edilmiştir. Tüm öğrenciler ana dillerinden farklı olarak en az bir yabancı dil (İngilizce veya Fransızca) bildiklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 2. Katılımcılara Ait Cinsiyet, Yaş, Doğum Yeri, Yabancı Dil Bilgisi ve Okuduğu Bölüm Bilgileri

Grup	Cinsiyet	Yaş	Doğum yeri	Yabancı dil	Bölüm
D1	E	19	Irak	İngilizce	Mekatronik Mühendisliği
D2	K	19	Suriye	İngilizce	Mimarlık
D3	K	21	Irak	İngilizce	Grafik Tasarım
D4	K	19	İran	İngilizce	İşletme
D5	E	20	Yemen	İngilizce	Gastronomi ve Mutfak Sanatları
D6	E	22	Fildişi Sahili	Fransızca	İnşaat Mühendisliği
D7	K	20	Suriye	İngilizce	Psikoloji
D8	E	19	Kazakistan	İngilizce	Mimarlık
D9	E	19	Filistin	İngilizce, Fransızca	İnşaat mühendisliği
D10	E	19	Özbekistan	İngilizce	Mekatronik Mühendisliği
D11	E	22	Ürdün	İngilizce	İşletme
D12	K	19	Irak	İngilizce	Bilgisayar Mühendisliği
D13	E	25	Suudi Arabistan	İngilizce	Uluslararası Ticaret ve Lojistik
D14	E	20	Suudi Arabistan	İngilizce	Makina Mühendisliği
D15	E	19	Irak	İngilizce	Endüstri Mühendisliği

*D: Deney grubu; K: Kontrol grubu

Grup	Cinsiyet	Yaş	Doğum yeri	Yabancı dil	Bölüm
K1	K	21	Sudan	Fransızca	Endüstri Mühendisliği
K2	E	19	Irak	İngilizce	Tekstil ve Moda Tasarım
K3	E	20	Irak	İngilizce	İşletme
K4	K	19	Nijerya	İngilizce, Fransızca	İşletme
K5	E	19	Fildişi sahili	Fransızca	Mimarlık
K6	E	21	Kenya	İngilizce, Fransızca	Mekatronik Mühendisliği
K7	E	19	Irak	İngilizce	Gastronomi ve Mutfak Sanatları
K8	E	19	Suriye	İngilizce	Mekatronik Mühendisliği
K9	E	19	Irak	İngilizce	İnşaat Mühendisliği
K10	K	23	Kırgızistan	İngilizce	İşletme
K11	K	20	Suudi Arabistan	İngilizce	Bilgisayar Mühendisliği
K12	E	21	Mısır	İngilizce, Fransızca	Mekatronik Mühendisliği
K13	E	19	Irak	İngilizce	İnşaat Mühendisliği
K14	E	19	Irak	İngilizce	İşletme
K15	E	19	Cezayir	İngilizce, Fransızca	Mekatronik Mühendisliği

*D: Deney grubu; K: Kontrol grubu

Öğrencilerin Türkiye’de alacakları eğitim sınıflamasına bakıldığında; bilgisayar, mekatronik ve inşaat mühendisliklerinde üçer öğrenci; mimarlık, iç mimarlık bölümünde ikişer öğrenci; grafik tasarım, işletme, psikoloji ve spor alanlarında da birer öğrenci olduğu görülmektedir. Öğrencilerin alacakları eğitim incelendiğinde öğrenim alanı olarak sayısal alanların ve mühendislik bölümlerinin daha çok tercih edildiği görülmektedir.

Araştırmaya toplamda 9 kadın (deney grubunda 5 ve kontrol grubunda 4 kişi olmak üzere), 21 erkek (deney grubunda 10 ve kontrol grubunda 11 kişi olmak üzere) katılmıştır. Araştırma, deney ve kontrol gruplarının her birinde on beşer öğrencinin katılımıyla, toplamda 30 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların uygulamaya katılmasında gönüllülük esasına uyulmuştur.

B2 seviyesindeki modüle kayıtlı katılımcı sayısı toplamda 48 olmasına rağmen, veri toplama ve daha sonraki analizler için sadece 30 öğrenci seçilmiştir. Bu örneklem, derslere bir önceki modülde yüksek katılım sağlayan, yani derslerin %95’inden fazlasına katılanlar arasından seçilmiştir. Bunun yapılmasındaki neden, derse en çok katılanların öğretim yönteminin etkisini en güvenilir şekilde gösterebileceğidir. Bu nedenle, öğrencilerin zaman içindeki dilsel değişimlerini araştıran çalışmamız, %100 katılım temelinde gerçekleştirilmiştir.

Çalışma yapılırken etik değerler konusuna da hassasiyet gösterilmiştir. Türkçe kursunda çalışmanın yapılacağı bilgisi ve derslerin kullanımbilim temelli etkinlikler ile program dâhilinde gerçekleştirileceği bilgisi öğrencilere önceden verilmiştir. Herhangi bir endişeye veya soruna sebebiyet vermemek için öğrencilere hangi grupta yer alacakları bilgisi verilmemiştir.

Çalışma sırasında, ders içeriklerinde yer alan konuların belirli özelliklerinin diğerlerinden daha fazla zaman gerektirebileceği ve acele edildiğinde etkili bir kazanımın tehlikeye girebileceği göz önünde bulundurulmuştur. Bu nedenle, öğretim yöntemi için tasarlanan materyal miktarı göz önüne alındığında, en az 30-60 dakika arasında ders saatinin gerekli olduğu anlaşılmıştır. Katılımcıların derslere ne sıklıkta katılabildiği konusu; öğrencilerin çoğu aktif olarak iş hayatında olduğu için ve ders dışı etkinliklerle meşgul olduğu için dikkate alınması gereken önemli bir faktördür. Tüm faktörler göz önünde bulundurularak uzman görüşü doğrultusunda katılımcıların yaklaşık iki buçuk aylık bir süre boyunca haftada iki ders saatine katılmaları gerektiğine karar verilmiştir.

Araştırmanın Nitel Boyutunu Oluşturan Katılımcılar

Araştırmanın nitel katılımcılarının belirlenmesinde benzeşik (homojen) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın nitel çalışma grubu, belirlenen örnekleme yöntemi ile deney grubu öğrencileri arasından seçilen toplam 8 öğrenciden oluşmaktadır.

Nitel araştırmaların tekrarlanabilir ve inandırıcı sonuçlar sunması, örneklemin evrenin tüm ögelerini barındırmasıyla ilgilidir (Creswell, 2013). Nitel araştırmada tümevarımsal örnekleme yöntemleri; katılımcıların gözlemi, görüşleri ve odak grup görüşmeleri gibi yöntemlerde kullanılır. Nitel araştırmalar için örneklem belirlenmesi, araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini etkilediğinden çalışmanın önemli bir kısmını oluşturmaktadır (Mertens, 2014).

Benzeşik (homojen) örneklem yönteminde küçük ve homojen bir örneklem ele alınmakta ve detaylı olarak çalışılmaktadır (Neuman, 2014). Benzeşik örnekleme yönteminde örneklem, araştırmanın problemiyle ilgili olarak evrende yer alan benzeşik bir alt grubu ya da oldukça özelleşmiş bir durumu içerebilir.

Odak gruplar, çoğunlukla özel olarak belirlenmiş veya odaklanılmış konular üzerinde sayıları 4- 12 arasında değişebilen katılımcıdan oluşan gruplarla açık uçlu sorular veya beyin fırtınası gibi teknikler kullanılarak görüşmeler yapılmasıdır (Marshall, 1996; Patton, 2005).

Buradaki asıl nokta odak grupların genellikle benzer yapılardan gelen ve benzer tecrübeleri yaşamış insanları bir araya getirmek suretiyle onları etkileyen temel konular üzerine grup mülakatı yapılmış olmasıdır (Neuman & Robson, 2014). Odak gruplar genellikle nitel araştırmaların başlangıç safhalarında oluşturulabileceği gibi, araştırmanın kendisi de odak grup olarak tasarlanmış olabilir. Bu açıdan benzeşik örneklem bir araştırmanın hazırlık aşamasında oluşturulabileceği gibi, araştırmanın kendisi de benzeşik örneklem yöntemi ile desenlenebilir (Denzin & Lincoln, 2008).

Veri Toplama Teknikleri / Araçları

Bu bölümde, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve geliştirilme süreçleri hakkında bilgi verilecektir. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları şunlardır: “Kullanımbilim Temelli Öğretimle Okuma Becerisi Başarı Testi”, “Kişisel Bilgi Formu” ve “Odak Grup Görüşme Formu”.

Kullanımbilim Temelli Deneysel İşlemler.

Araştırmada uygulanan işlemler aşağıda sırasıyla maddeler halinde belirtilmiştir.

- Nişantaşı Üniversitesi Türkçe Uygulama ve Araştırma Merkezi’nden gerekli izinler alınmıştır. Ayrıca deney grubundaki öğrenciler bilgilendirilerek öğrencilerin çalışmaya gönüllü katılımı sağlanmıştır.
- 2020-2021 öğretim yılı güz döneminde Nişantaşı Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi’nde Türkçe öğrenen B2 seviyesindeki öğrenciler

içerisinden seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen iki sınıfın biri deney, diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

- Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin demografik ve kişisel bilgileri alınmıştır.
- Her iki gruba da uzman görüşü alınarak İstanbul kitabı temelinde araştırmacı tarafından oluşturulan ön test (EK 1) uygulanmıştır.
- Uzman görüşü dikkate alınıp oluşturulan kullanımbilim temelli etkinlikler deney grubunda, mevcut öğretim programında yer alan etkinlikler ise kontrol grubunda 10 haftalık süreçte tamamlanmıştır. İşlenen derslerin süresi her iki grupta da eşittir. Dersler deney ve kontrol gruplarında haftada 2 saat olmak üzere B2 düzeyinin ders işleme süresi olan 10 hafta boyunca araştırmacı tarafından yapılmıştır. Kontrol grubunda araştırmacı, mevcut öğretim programına uygun bir öğretim stratejisi izlemiştir.
- Kullanımbilimsel temelli etkinliklerden kısaca şu şekilde bahsedilebilir:

Birinci hafta etkinliği olarak; öğrencilerin okuduğu metni anlama ve edilgen çatılı fiilleri fark edebilme kazanımı amaçlanmıştır. İkinci hafta etkinlik çalışması olarak, öğrencilerin okuduğunu anlaması ve ettirgen çatıları fark etmesi hedeflenmiştir. Üçüncü hafta etkinlik çalışması olarak, okuduğunu anlama ve zarf fiil eki olan “-dığı için” ekinin işlevini fark edebilme becerisi hedeflenmiştir. Dördüncü hafta etkinliğinde okuduğunu bağlam içinde anlamayı ve cümleler arasında farkı sezerek bulmayı, öğrencilerin kelimelerin yerlerine farklı kelimeler kullanıldığında vermek istediği anlamın değişmediğini fark edebilme becerisini kazanmaları amaçlanmıştır. On haftalık etkinlik uygulama sürecinde beşinci haftada, okuduğunu anlama ve /-A/sıfat-fiil/ biçimbiriminin/ulacının işlevlerini kavrama hedefine yönelik yapılan etkinlik çalışmasının sonucunda öğrencilerin okuduğu metni anlaması, sıfat fiil ile fiille sıfat ilişkisini kavraması ve sıfat fiili günlük hayatta kullanabilme becerisi kazandırılmaya çalışılmıştır. Altıncı hafta etkinliğinde öğrencilerin dolaylı ve doğrudan anlatımın farkını sezebilmesi, aktarım cümlelerinde her iki anlatım şeklini de günlük hayatta kullanabilme becerisini kazanabilmesi hedeflenmiştir. Yedinci hafta etkinliğinin hedefi, okuduğunu anlama ve bağlaçları bağlam içinde yeni bir metinde ve günlük hayatta kullanabilme olarak belirlenmiştir. Sekizinci hafta etkinliğinde belirli bir yargıyı farklı şekillerde söyleyebilme ve anlayabilme becerileri kazanmaları hedeflenmiştir. Dokuzuncu haftada; okuduğunu anlama, doğru-yanlış etkinliği yapma, olay sıralaması yapma ve kelimeleri eşleştirme hedeflerine yönelik hazırlanan etkinlikte, öğrencilere anlamla ilgili alıştırmaları yaparak kelimeleri eş anlamlıları ile eşleştirebilme becerisi kazandırılmaya çalışılmıştır.

Onuncu ve son etkinlik olarak temel hedef; öğrencilerin okuduğunu anlama ve kalıp sözcükleri fark edip günlük hayatta kullanabilmeleridir. Etkinliklerin detaylı anlatımlarına “Süreç ve Uygulama” başlığının alt başlıklarında yer verilmiştir.

- Uygulamanın tamamlanmasının ardından deney ve kontrol grubuna ön test, son test olarak da uygulanmıştır.
- Ön test ve son testlerden elde edilen nicel veriler SPSS v.21 istatistik paket programı ile analiz edilmiştir. Uygulanan istatistiksel analizler “Verilerin Analizi” bölümünde belirtilmiştir.

Kullanımbilim Temelli Öğretimle Okuma Becerisi Başarı Testinin Geliştirilme Süreci.

Çalışmanın nicel boyutu için İstanbul B2 kitabından 10 adet konu belirlenmiştir. Uzman görüşü alınarak seçilen konular okuma becerisine katkı sağlayacak dil bilgisi temelli konulardır. Kullanımbilimle ilgili olarak oluşturulan okuma parçalarını içeren ön test ve son test başarı testi hazırlanmıştır. Ek olarak deney grubu için 10 adet kullanımbilim temelli etkinlik hazırlanmıştır. Bu kullanımbilim temelli etkinlikler Türkçe eğitimi alanında üç, eğitim bilimleri alanında iki uzmandan görüşleri alınarak hazırlanmıştır. Deney ve kontrol grubuna uygulanan ön test ve son test toplamda on metin ve sorularını içermektedir. Sorular; boşluk doldurma, karşılığını yazma, eşleştirme, metin yazma ve anlam sorularından oluşmaktadır. Her bir metin on puanlık sorulardan oluşup test toplam 100 puandan oluşmaktadır.

Araştırmanın amaçları doğrultusunda geliştirilen başarı testi, çalışma grupları üzerinde test edilmeye çalışılmıştır. Test edilen özelliklerden biri deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama safhası öncesi okuma beceri yeterlik düzeylerinin belirlenmesi, diğeri ise deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin başarılarının değerlendirilerek her iki gruba uygulanan deneysel çalışmaların etkililiğinin ölçülmesidir.

Başarı testini geliştirme sürecinde B2 seviyesi, İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı’nın güncel hâli incelenmiştir. Çalışma kitabından metin temelli, okuma becerisini ölçen 10 adet etkinlik seçilerek başarı testi oluşturulmuştur. Oluşturulan başarı testinin maddeleri uzman görüşlerine sunulurken seçilmiştir. Test maddelerinin seçimi için bir dizi ölçütler geliştirilmiştir.

- Seçilen metne ait içerik kültür öğelerini yansıtmalı olmalı.
- Seçilen metne ait içerikte Türkçenin günlük kullanımına yönelik çıkarımlar yer almalı.

- Seçilen metinlerde kullanılan dil İstanbul Türkçesini yansıtmalı, standart konuşma diline uygun olmalıdır.
- Seçilen metin öğrencilerin Türkçe seviyesine uygun olmalıdır.
- Başarı testinde B2 seviyesinde belirlenen dil bilgisi konularının kapsayıcı bir şekilde maddelere sahip olması için soru havuzu hazırlanmıştır. Soru havuzu hazırlanırken Avrupa Dil Portfolyosu'ndaki (2013) B2 seviyesinde okuma becerisi kazanımları dikkate alınmıştır.
- Metin temelli 10 okuma parçası ve sorularından oluşan başarı testinin kapsam geçerliği ile ilgili uzman görüşüne başvurulmuş geliştirilmesi hedeflenen okuma becerisini ölçtüğü kararına varılmış, soru çıkarımı yapılmamıştır.
- Başarı testinde 10 adet dil bilgisi temelli metin seçilmiştir. 10 metinde; boşluk doldurma, eşleştirme, cümle tamamlama, metni yeniden yazma, anlam soruları şeklinde kategoriler yer almaktadır.

Başarı testi oluşturulma aşamasında Tablo 3'te yer verilen belirtke tablosu oluşturulmuştur. İki boyutlu bu tabloda ölçme amacıyla sorulacak soru sayısı da görülebilir. Tekindal'a (2017) göre belirtke tablosunun oluşturulması sürecinde ölçmeye dahil edilecek konularla ilgili hedefler yazılır. Her konuda bir hedef, her hedefi de kapsayan bir kazanım muhakkak vardır (Atılgan, 2013). Bu sebeple kullanımbilim temelli eğitim kapsamındaki kazanımların belirlenmesi için daha önce de belirtildiği gibi Avrupa Dil Portfolyosu B2 seviyesi okuma becerisi kazanımları (2013) dikkate alınmıştır.

Tablo 3. *Kullanımbilimsel Okuma Becerileriyle İlgili Kazanımlar ile Bilişsel Alan Kategorilerinin Listesi*

Kazanımlar	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Çözümleme	Yaratma	Değerlendirme
Okuduğu metni anlar ve edilgen çatılı fiilleri fark eder.		√				
Metnin konusundan yola çıkarak kişisel düşüncesini anlatan bir metin yazar.			√			
Ettirgen çatının kurduğu özne-yüklem ilişkisinin farkını sezer.		√				
Cümleleri neden -sonuç ilişkisi ile birleştirebilir.				√		
Bağlam içinde kelime yerleri değişince anlamın değiştiğini fark eder.				√		
Eklerle zaman ilişkisi arasında tahminde bulunur.						√

Tablo 3. (Devamı)

Dolaylı ve doğrudan anlatımı günlük hayatında kullanabilir.	√
Metindeki bağlaçların kendinden sonraki cümleye kattığı anlamı çıkarabilir.	√
Bir yargıyı farklı şekillerde söyleyebilir, anlayabilir.	√
Kelimelerin eş ve yakın anlamlarını tahmin eder, eşleştirme yapabilir.	√
Kalıp sözcüklerin günlük hayatta kullanım alanlarını sorgular.	√

Kullanımbilim Temelli Öğretimle Okuma Becerisi Başarı Testi Puanlandırma.

Kullanımbilim temelli etkinlikler için hazırlanan başarı testinde elde edilen verilerin puanlandırılmasında şu aşamalar takip edilmiştir.

1. İlk önce araştırmacı tarafından cevap anahtarı hazırlanmıştır. Cevap anahtarında öğrenci cevapları üç farklı şekilde değerlendirilmiştir. Sorulara verilecek cevaplar; “tam puan”, “kısmi puan” ve “sıfır puan” şeklinde sınıflandırılmıştır.
2. Başarı testinde alanında uzman kişiler tarafından değerlendirilen 10 metin ve konu seçilmiştir. Birinci metin edilgen yapıya yönelik olup 10 boşluk yer almaktadır. Boşluklara yazılacak kelimeler yönergede verilmiştir. Bu sebeple doğru yazan öğrenci “tam puan”, yanlış yazan öğrenci “sıfır puan” almıştır. İkinci metinde ettirgen yapıya yönelik 10 boşluk yer almaktadır. Yönergede yazılacak kelimeler verilmemiştir. Kelimeyi tam yazan öğrenci “tam puan”, kısmi yazan öğrenci “yarım puan”, tamamını yanlış yazan öğrenci ise “sıfır puan” almıştır. Üçüncü metinde “-İp, -İncE, -Erek, -kEn, -mEdEn önce, -DİĞİ için, -DiktEn sonra” zarf fiilleri ile 10 boşluğun tamamlanması beklenmektedir. Bu bölümde eki doğru yazan fakat ünsüz uyumunda hata yapan öğrenci “kısmi puan”, eki doğru yazan “tam puan”, eki yanlış yazan “sıfır puan” almaktadır. Dördüncü metinde, bağlama yönelik başlık eşleştirme sorusu yer almaktadır. Bu bölümde “kısmi puan” kullanılmamıştır. Doğru cevaplayan “tam puan”, yanlış cevaplayan “sıfır puan” almıştır. Beşinci metinde metne yönelik sıfat fiilleri fark etme, altını çizme ve 10 boşluk doldurma sorusu yer almaktadır. Altını çizme etkinliğinde “kısmi puan” kullanılmamıştır. Sıfat fiil ile tamamlama bölümünde ise ünsüz uyumsuzluğu durumunda tek bir ek kullanılacağından ünsüz uyumunda/uyumsuzluğunda “tam puan” ve “sıfır puan” kullanılmıştır. Altıncı metinde dolaylı anlatım kullanarak yeniden yazma etkinliği yer almaktadır. Metnin bütününün özeti dolaylı bir şekilde anlatması beklenmektedir. Puanlandırmada dolaylı anlatımın doğru kullanılma durumu ve

özet anlatımın tam ifadelerle verilmiş olma durumu değerlendirilmiştir. Özeti 10 cümle üzerinden puanlandırılmıştır. Yönergede öğrencilere bilgi verilmiştir. 20 puanlık bu soruda her bir cümle 2 puan üzerinden değerlendirilmiş olup anlam ve yazım kurallarına göre puanlama yapılmıştır. Yedinci metinde “oysaki meğerse, mademki ne var ki ne yazık ki, neyse ki” bağlaçlarını kullanarak 6 adet boşluğu doldurma sorusu yer almaktadır. Bu bölümde “tam puan” ve “sıfır puan” ile değerlendirme yapılmıştır. Sekizinci metinde, parçadan çıkarım yaparak 4 adet söylemin anlamlarını yazma sorusu yer almaktadır. Anlamın ifadesi dikkate alınarak “tam ve kısmi puan”, hatalı cevaplarda “sıfır puan” kullanılmıştır. Dokuzuncu metinde bağlama göre belirtilen kelimelerin eş anlamlarını yazma sorusu yer almaktadır. Bu bölümde de “tam ve sıfır puan” kullanılmıştır. Onuncu metinde 4 adet kalıp sözün anlamları ile eşleştirme sorusu yer almaktadır. Son bölümde “tam ve sıfır puan” kullanılmıştır.

3. Başarı testi, cevap anahtarı doğrultusunda araştırmacı dışında üniversite bünyesinde çalışan üç alan uzmanı tarafından okunmuş ve 100 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Başarı testinde açık uçlu soruların yer alması sebebiyle araştırmacıdan kaynaklanabilecek olumlu etkiyi ortadan kaldırmak için araştırmacı dışında alan uzmanlarının değerlendirmesi araştırmanın güvenilirliğine katkı sağlamaktadır.
4. Puanlayıcı güvenilirliği, farklı maddelere yönelik puanlama yapan iki veya daha fazla puanlayıcının verdikleri puanlar arasındaki tutarlılığın derecesi olarak kabul edilir (Aiken, 2000; Cohen & Swerdlik 2002). Bu noktadan hareketle, puanlayıcı güvenilirliğinin belirlenmesi için farklı puanlayıcıların, aynı cevap kâğıtlarına birbirlerinden bağımsız olarak verdikleri puanlar arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılır (Anastasi, 1976). Çalışmada başarı testinde açık uçlu sorular olan 6. ve 8. sorular için üç alan uzmanının verdikleri puanlar arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı tekniğinden yararlanılmış ve sonuçlar Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. *Altıncı Soruya Yönelik Puanlayıcılardan Elde Edilen Verilerin Korelasyon Katsayı Sonuçları*

Puanlayıcılar	Birinci Puanlayıcı	İkinci Puanlayıcı	Üçüncü Puanlayıcı
Birinci Puanlayıcı	1	0.834	0.814
İkinci Puanlayıcı	0.834	1	0.828
Üçüncü Puanlayıcı	0.814	0.828	1

Tablo incelendiğinde 6. Sorunun puanlamasına yönelik Pearson korelasyon analizi sonucunda bir ve ikinci puanlayıcıların verdikleri puanlar arasında ($r=0,834$) yüksek düzeyde, bir ve üçüncü puanlayıcıların verdikleri puanlar arasında ($r=0,814$) yüksek düzeyde, iki ve üçüncü puanlayıcıların verdikleri puanlar arasında da ($r=0,814$) yüksek düzeyde pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Aynı yöntemle 8. Soru için de üç alan uzmanının verdikleri puanlar arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı tekniğinden yararlanılmış ve sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. *Sekizinci Soruya Yönelik Puanlayıcılardan Elde Edilen Verilerin Korelasyon Katsayı Sonuçları*

Puanlayıcılar	Birinci Puanlayıcı	İkinci Puanlayıcı	Üçüncü Puanlayıcı
Birinci Puanlayıcı	1	0.798	0.862
İkinci Puanlayıcı	0.798	1	0.822
Üçüncü Puanlayıcı	0.862	0.822	1

Tablo incelendiğinde 8. Soruya yönelik cevaplara, alan uzmanları tarafından verilen puanlar arasındaki ilişkiyi değerlendirmek için yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda bir ve ikinci puanlayıcıların verdikleri puanlar arasında ($r=0,798$) yüksek düzeyde, bir ve üçüncü puanlayıcıların verdikleri puanlar arasında ($r=0,862$) yüksek düzeyde, iki ve üçüncü puanlayıcıların verdikleri puanlar arasında da ($r=0,822$) yüksek düzeyde pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada yer alan açık uçlu bu iki maddeye yönelik yapılan değerlendirmeler neticesinde puanlayıcılar arasındaki puanlamalar tutarlılık göstermektedir. Puanlayıcı güvenilirliğinin sağlandığı tespit edilmiştir. Elde edilen veriler, araştırmanın deneysel süreci de dikkate alınarak analiz edilmiştir.

Pilot Uygulama.

Metodolojiyi geliştirme süreci, İstanbul'daki 15 orta düzey yabancı öğrencinin katılımıyla 10 hafta boyunca (Ocak 2021- Mart 2021 tarihleri arasında) gerçekleşmiştir. Tüm uygulamalar Atatürk Üniversitesi etik standartlarına uygun olarak yapılmıştır. Bu süre zarfında, öğretim yönteminin bileşenleri (yani öğretim materyalleri ve bütünselik kullanımbilimsel değerlendirmeler) ve araştırma yöntemi tasarlanmıştır. Metodolojinin tüm bileşenlerini gerçek sınıf ortamında tasarlama ve deneme fırsatı çok değerlidir. Çünkü bu, neyin işe yarayıp yaramadığının tespit edilmesine imkân vermektedir ve düzenlemelerin nerede gerekli olduğunun anlaşılmasını sağlamıştır.

Metodolojiyi yabancı katılımcılarla tasarlama sürecinde deneme yanılma süreci olduğundan, ana çalışmaya başlamadan önce Nişantaşı Üniversitesi'nde (2020 yılı Ekim-Aralık aylarında) resmi bir pilot çalışma yapılmasına karar verildi. Pilot çalışma, on beş orta seviye yabancı Türkçe öğrencisinin 40 dakikalık bir ders süresinde haftada 20 saatlik eğitim aldığı on hafta boyunca gerçekleşti. Pilot çalışma birkaç nedenden dolayı faydalı olmuştur. Birincisi, bir kurun zaman dilimi dikkate alınarak nasıl dağıtılabileceğinin görülmesini sağlamıştır. Bunun ışığında, öğretim materyallerinin tüm yönlerini rahatça uygulamak için 10 haftalık 20 ders saatinin yeterli olduğuna karar verilmiştir. Çalışma aynı zamanda fizibilite ve güvenilirlik gibi hususları göz önünde bulundurarak öğretim yönteminin bileşenlerinin iki kez kontrol edilmesini sağlamıştır. Örneğin, (pilot çalışma kapsamında) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımbilimsel değerlendirmenin dâhil edilmesinin uygun olduğu görülmüştür ve ana çalışmada çıkabilecek muhtemel sorunların önlenmesinde bir öngörü oluşmasını sağlamıştır.

Kullanımbilim Temelli Etkinliklerin (KTE) Hazırlanması ve Uygulanması.

- Deneysel süreçte kullanılmak üzere kullanımbilim temelli etkinliklerle öğretimi desteklemek amacıyla kullanımbilim temelli etkinlikler (KTE) kullanılmıştır ve bu etkinliklerle çalışma kâğıtları oluşturulmuştur.
- Kullanımbilim Temelli Etkinlikler (KTE) oluşturulurken öğrencilerin; kullanımbilimsel dilbilim yeterliği, kullanımbilimsel bağlamda uygulama, dil bilgisel strateji oluşturma becerisi, etkileşim yeterliği, söylemsel yetenek gibi becerilerin kazanımlarda yer almasına dikkat edilmiştir.
- Tasarlanan etkinliklerin düzenli bir şekilde ilerlemesi amacıyla her etkinlik için yönerge hazırlanmış, sürecin deney grubunda kontrollü yürütülmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Süreçte kullanılan etkinliklerin yer aldığı çalışma kâğıtları ve yönergeleri oluşturulmadan önce pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu sürecin ardından uzman görüşleri alınmış, görüşler doğrultusunda yönerge ve çalışma kâğıtları gözden geçirilerek gerekli düzenlemeler yapılmıştır.
- KTE yönergesinde, etkinliklerin süresi iki ders saati olarak belirlenmiştir. Hedef ve kazanımlar belirlenmiş; okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası etkinlikler olmak üzere dersin üç aşamada gerçekleşeceği belirtilmiştir. Kullanımbilim temelli etkinliklerin dil bilgisi ile birlikte kullanıldığından kuramsal bölümde bahsedilmiştir. Dil bilgisi becerisi yetersiz olursa kullanımbilimsel bütünlük sağlanamayabilir. Bu

nedenle kullanımbilim temelli etkinliklerde okuma becerisini geliştirmek için uygulanan ders işleyişinde dil bilgisi önemsenmiştir.

- Araştırmanın iç ve dış geçerliğini sağlamak için birtakım önlemler alınmıştır. İç geçerliği sağlamak için araştırmacının olumlu etkisini kaldırmak adına kontrol grubu öğretim görevlisi uygulama derslerinde gözlemci olarak derste bulunmuştur. Uygulama sürecinde deney ve kontrol gruplarında fark oluşturmamak, planlanan ders süreçlerini olumsuz yönde etkilememek adına ilgili uzmanların görüşleri doğrultusunda ön test-son testte mevcut ders kitaplarında yer alan metinler kullanılmıştır. Bu sebeple İstanbul Yabancılar Türkçe Ders ve Çalışma kitaplarından metinler seçilmiştir. Kullanımbilim temelli etkinliklerde ise daha çok özgün ve kullanımbilimsel olarak etkinliklerle uyumlu metinler seçilmiştir.
- Uygulama boyunca metinlerin kitapta yer alış sıralarına göre dersi işleyecek öğretim görevlisini yönlendirici yönergelerin olduğu kılavuz hazırlanmıştır. Pilot ve esas uygulamada gerekli kişilere detaylı yönerge bilgilendirilmesi yapılmıştır. Öğretim görevlisinin derse hazırlık yapması sağlanmıştır.
- Dış geçerliğin en önemli koşulu; sonuçların, deneklerin oluşturduğu büyük gruplara ve evrene genellenebilme derecesidir (Büyüköztürk vd., 2013). Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere hangi grupta oldukları ve öğretim yöntemi ile alakalı bilgi verilmemiştir. Bu bilgi durumu öğrencinin bulunduğu koşullara göre davranışının farklılaşmasına sebep olabilir. Bu da dış geçerliği tehdit eden bir durumun oluşmasını tetikler.

Kullanımbilim Temelli Etkinlikler Yoluyla Okuma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Ders Planı.

Araştırma öncesinde kullanımbilim temelli etkinlikleri uygulamak amacıyla hazırlanan ders planları araştırmacı tarafından hazırlanmış alandaki üç uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri işığında yapılan son değişikliklerin ardından ders planı son şeklini almıştır. Deney ve kontrol gruplarında; uygulama, süre ve konu aynıdır. Deney grubunda kullanımbilim temelli etkinlikler kullanılırken; kontrol grubunda ders kitabındaki etkinlikler kullanılmıştır. Dersler deney ve kontrol gruplarında haftada 2 ders saati olmak üzere B2 kurunun toplam ders işleme süresi olan on hafta boyunca araştırmacı ve alan uzmanı öğretim görevlisi tarafından yürütölmüştür. Sonuçta hedeflenen; öğrencilerin kullanımbilim temelli etkinliklerin kazanımlarını edinmeleri ve okuma becerilerini bu etkinlikler aracılığıyla geliştirmeleridir.

Deney grubuna uygulanan kullanımbilim temelli etkinliklerin hafta hafta belirlenen hedef ve kazanımları Tablo 6’da sıralanmıştır. Hazırlanan etkinlik planları dâhilinde deney grubunda dersler işlenmiştir.

Tablo 6. Kullanımbilim Temelli Etkinliklerin Haftalık Hedef ve Kazanımları

Haftalar	Hedefler	Kazanımlar
1. Hafta	Okuduğunu anlama ve edilgen çatıları fark etme.	Okuduğu metni anlar ve edilgen çatılı fiili fark eder. Metnin konusundan yola çıkarak kişisel düşüncesini anlatan bir metin yazar.
2. Hafta	Okuduğunu anlama ve ettirgen çatıları fark etme.	Okuduğu metni anlar ve ettirgen çatılı fiili fark eder. Metnin konusundan yola çıkarak kişisel düşüncesini anlatan bir metin yazar.
3. Hafta	Okuduğunu anlama ve “/-DIĞI/+ için” zarf-fiil biçimbiriminin/ulacının işlevini fark etme.	Okuduğu metni anlar, “/-DIĞI/+ için” zarf-fiil biçimbiriminin (ulacının da denebilir) kendisinden sonra gelen fiilin yapılış nedenini açıkladığını fark eder. Olaylar arasındaki sebep-sonuç bağıntı kurabilen cümleler kurar.
4. Hafta	Okuduğunu bağlam içinde anlama ve cümleler arasındaki farkı sezerek bulma.	Okuduğu metni anlar, kelimelerin yerleri değiştiğinde vermek istediği anlamın da değiştiğini bağlamın içinde fark eder ve drama yöntemi ile bağlamda kendisi yer alarak sorulan sorulara cevap verir.
5. Hafta	Okuduğunu anlama ve /-A/sıfat-fiil/ biçimbiriminin/ulacının görevini anlama.	Okuduğu metni anlar, sıfat fiil ile fiille sıfat ilişkisini kavrar ve sıfat fiili günlük hayatta kullanabilir. /-A/sıfat-fiil/ biçimbiriminin/ulacının geniş zaman, geçmiş zaman, şimdiki zaman anlamları taşıdığını bilir.
6. Hafta	Okuduğunu anlama ve dolaylı anlatımı uygulayabilme.	Okuduğu metni anlar ve dolaylı olarak anlatabilir. Dolaylı ve doğrudan anlatımın farkını sezebilir, aktarım cümlelerinde her iki anlatım şeklini de günlük hayatta kullanabilir.
7. Hafta	Okuduğunu anlama ve bağlaçları bağlam içinde yeni bir metinde ve günlük hayatta kullanabilme.	Okuduğu metni anlar, bağlaçları fark eder ve bağlaçları yeni cümlelerde kullanır. Okuduğu metnin sonunu farklı şekilde bitirebileceğine ilişkin tahminde bulunur.
8. Hafta	Okuduğunu anlama ve aynı yargıyı farklı kelime ve cümlelerle söyleyebilme.	Okuduğu metni anlar, bir yargıyı farklı şekillerde söyleyebilir ve anlayabilir.
9. Hafta	Okuduğunu anlama, doğru-yanlış etkinliği, olay sıralaması yapma ve kelimeleri eşleştirme.	Okuduğu metni anlar, metni gözden geçirip sorulan anlama sorularına cevap bulur, anlamla ilgili alıştırmaları yapar ve kelimeleri eş anlamları ile eşleştirebilir.
10. Hafta	Okuduğunu anlama ve kalıp sözcükleri fark etme.	Okuduğu metni ve ilgili sözcüklerin anlamlarını anlar ya da tahmin edebilir. Metinde geçen zor kalıp ifade ve deyimlerin anlamını öğretici yardımıyla kavrar. Kalıp sözcükleri günlük hayatta kullanabilir.

Kişisel Bilgi Formu.

Uygulamaya başlamadan önce, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrenciler hakkında genel bilgi sahibi olabilmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu”

kullanılmıştır. Bu formda; öğrencilerin “adı-soyadı”, “cinsiyeti”, “doğum yeri”, “yabancı dil bilgisi” ve “üniversitede okuyacağı bölüm” olmak üzere beş başlık bulunmaktadır. Uygulamaya katılan öğrencilerin tamamı bu formu doldurmuştur. “Kişisel Bilgi Formu”, tezin ekler bölümünde Ek-3’de yer almaktadır.

Odak Grup Görüşme Formu.

Araştırmanın nitel bölümü için odak grup görüşmesi yapılmıştır. Görüşmenin video kaydı alınmıştır. Görüşme öncesi moderatör tarafından sorulacak sorular Ek-2’de yer almaktadır.

Süreç / Uygulama.

Veri toplama araçları geliştirilip pilot uygulama yapıldıktan sonra uygulama sürecinde önce başarı testi, deney ve kontrol gruplarına ön test şeklinde uygulanmıştır. Uygulama yapıldıktan sonra ise etkinlik planları hazırlanmıştır.

Etkinlik Planlarının Hazırlanması ve Uygulanması.

On haftayı kapsayacak şekilde hazırlanan yirmi saatlik ders dilimlerinde uygulanan etkinliklerin tasarlandığı planlar; ders bilgileri, hedefler, kazanımlar, okuma öncesi etkinlikler, okuma sırası etkinlikler ve okuma sonrası etkinlikler olarak ders işleniş aşamalarından oluşmaktadır. Her bir etkinlik için iki ders saati (90 dakika) ayrılmıştır. Etkinliklerin uygulanmasına başlanmadan önce deney grubundaki öğrencilere etkinliklerin yapılış amacı ve sürece dönük kazanım beklentileri öğrencilerle paylaşılarak deney grubundaki öğrencilerin benimseyeceği kuralların çerçevesi oluşturulmuştur. Ayrıca öğrencilerin sürece dair genel beklentilerini karşılamaya yönelik eğitmen ve öğrenci grubu arasında güven ilişkisi sağlanmıştır.

Etkinlik çalışmalarının ilk haftasında ve son haftasında öğretmen ve öğrenciler aşağıdaki değerlendirmeleri birlikte gerçekleştirmişlerdir:

- Okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik uygulanan etkinliklerin öğretmen tarafından genel değerlendirilmesi,
- Deney grubundaki öğrencilerin eğitimin son haftasında en başta belirlenen beklentilerinin ne derece karşılandığına yönelik öz değerlendirme yapmaları,
- Sürecin başından sonuna gelinirken belirlenen hedef ve beklentilerin ne derece örtüştüğünün değerlendirilmesi,
- Deney grubunda yer alan öğrencilerin etkinliklerle oluşturulan okuma becerileri kazanımlarının gündelik yaşamlarına adaptasyonuna teşvik edilmesi,

- Etkinlik çalışmalarının sürecinin sonlandırılması.

Birinci hafta etkinliği olarak; “Dünya’daki İlkler” başlıklı metin kullanılmış, okuduğu metni anlama ve edilgen çatılı fiilleri fark edebilme kazanımı amaçlanmıştır. Etkinlik sonunda öğrencilerden metnin konusundan yola çıkarak kişisel düşüncelerini anlatan bir metin yazmaları istenmiştir. İkinci etkinlikte gözlem tekniği kullanılmıştır. Öğrenciler Gastronomi ve Mutfak Sanatları Uygulama sınıflarına gözleme giderler ve gözlemleri sonucunda etken ve edilgen yapıyı kullanarak bağlam içinde hangi yemeklerin nasıl yapıldığını anlatırlar. Kullanımsal olarak edilgen çatılı eylemler kullanılarak; günlük hayatta yemek tarif etme ve yemek tarifi alma, başka bir kişinin eylemini aktarma becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir.

İkinci hafta etkinlik çalışması olarak, “Bahar Telaşı” başlıklı metin kullanılmıştır. Bu etkinlikte öğrencilerin okuduğunu anlaması ve ettirgen çatıları fark etmesi hedeflenmiştir. Etkinlik sonunda öğrencilere ettirgen çatının kurduğu özne-yüklem ilişkisini fark etme becerisi kazandırılmaya çalışılmıştır. Metnin konusundan yola çıkarak kişisel düşüncelerini anlatan birer metin yazmaları yoluyla elde edilen kazanımlar pekiştirilmiştir. İlkbahar mevsiminde ailemizin bize neler yaptırdığı hakkında metin yazdırılmıştır. Öğrenciler çalışma kâğıdındaki etkinlikleri uygularken ikili oturtularak etkileşimli çalışmaları sağlanmıştır. Bu şekilde arkadaşının düşünce sürecini izleme şansı yakalamışlardır. Etkileşimli çalışma kullanımbilimselliği destekleyen bir metottur.

Üçüncü hafta etkinlik çalışması olarak, “Emeklilik Yılları” başlıklı metin çalışmasıyla okuduğunu anlama ve zarf fiil eki olan “-dığı için” ekinin işlevini fark edebilme becerisi hedeflenmiştir. Bunun sayesinde öğrencilerin yan yargı ile temel yargı arasında neden sonuç ilişkisi kuran (-dığı için) biçim birimini günlük hayatta kullanabilmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. İstasyon tekniği ile öğrencilerde birlikte çalışma alışkanlığı geliştirilmiştir. Öğrenciler özel yeteneklerini ortaya çıkarmaları hususunda desteklenmiştir. Öğrencilerin başlanmış bir işe dâhil olmayı, katkı yapmayı öğrenmeleri amaçlanmıştır. Her grup yaşam döngüsündeki bir istasyonu ifade eden 15 kişilik sınıf 5’erli 3 gruba bölünmüştür. Her istasyon sebep-sonuç ilişkisini anlatacak cümleler kurmuştur. Birinci istasyonun çocukluk-gençlik, ikinci istasyonun orta yaşlılık ve üçüncü istasyonun ise emeklilik-yaşlılık yıllarındaki yaşam biçimlerini “-dığı için” ekiyle anlatan sebep-sonuç cümleleri kurmaları ve bunları tüm sınıfla paylaşımları istenmiştir.

Örneğin: Çocukken çok iyi resim yaptığım için sanat sınıfında okumaya başladım. Oluşturulan istasyonlarda hayat döngüsü bağlamı içerisinde yaşadığımız; hayal kırıklıkları, başarılar, başarısızlıklar, olumlu ve olumsuz olaylar konuşulmuştur.

Okuduğunu bağlam içinde anlamayı ve cümleler arasında farkı sezerek bulmayı hedefleyen “İş Görüşmesi” başlıklı metnin kullanıldığı dördüncü hafta etkinliği ile öğrencilerin mevcut kelimelerin yerine farklı kelimeler kullanıldığında vermek istediği anlamın değişmediğini fark edebilme becerisini kazanmaları amaçlanmıştır. Etkinlik sonunda öğrencilerin drama yöntemi ile bağlamda kendisi yer alarak sorulan sorulara cevap verebilme becerisi kazandırılmaya çalışılmıştır. Beyin fırtınası tekniği kullanılarak “İş Görüşmesi”nden yola çıkarak öğrencilerin fikirleri sorulmuştur. Metin içindeki yargıların başka türlü nasıl söylenebileceği üzerinde durulmuştur. Öğrencilerin önerdiği farklı cümlelerdeki anlam farklılıkları tartışılmıştır. Günlük hayatta iş görüşmesinde karşılaşılabilecek durumlar üzerinde durulmuştur.

On haftalık etkinlik uygulama sürecinin beşinci haftasında, “Çok Gezen mi Çok Okuyan mı Bilir?” başlıklı okuma parçasının etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Okuduğunu anlama ve sıfat fiil olan “-an/-en” ekinin işlevlerini kavrama hedefine yönelik yapılan etkinlik çalışmasının sonucunda deney grubundaki öğrencilerin okuduğu metni anlaması, sıfat fiil ile fiil- sıfat ilişkisini kavraması ve sıfat fiili günlük hayatta kullanabilme becerisinin kazandırılması çalışılmıştır. Günlük kullanımda, sıfat fiil olan “-an/-en” eklerinin geniş zaman ve şimdiki zaman anlamları taşıdığı vurgulanmıştır. Öğrencilerden bir konuşma halkası oluşturulmuştur. Halkadaki öğrenciler önce kendi öne çıkan özelliklerini söyleyip sonra birbirine öne çıkan özelliklerinden birer sıfat eklemişlerdir.

Örneğin; çalışkan Ayşe, güçlü Ahmet gibi. Daha sonra cümleler/yargılar sıfat-fiil öbeğine dönüştürülerek birleşik cümleler kurulmuştur.

Ayşe çalışıyor. Onu tanıyor musun? > Çalışan Ayşe’yi tanıyor musun? (Şimdiki zaman)

Adam orada oturuyor. Ona sorabiliriz. > Orada oturan adama sorabiliriz. (Şimdiki zaman)

Ahmet güçlü. Ondan yardım isteyebilirsin. > Güçlü olan Ahmet’ten yardım isteyebilirsin. (Geniş zaman)

Öğrenci çok çalışır. O öğrenci başarır. > Çok çalışan öğrenci başarır. (Geniş zaman)

Altıncı hafta etkinliğinde belirlenen hedef okuduğunu anlama ve dolaylı anlatımı uygulayabilmedir. Bu etkinlik sonunda öğrencilerin dolaylı ve doğrudan anlatımın farkını sezebilmesi, aktarım cümlelerinde her iki anlatım şeklini de günlük hayatta kullanabilme becerisini kazanabilmesi hedeflenmiştir.

“Sanat ve Sanatın Etkileri” isimli metnin, öğrenciler tarafından dolaylı anlatım cümleleri ile tekrar yazılması istenmiştir. Dersin devamında öğrencilere iki kısa film izlettirilmiştir. İzledikleri filmleri, dolaylı anlatımı da kullanarak sınıfta anlatmaları sağlanmıştır.

Yedinci hafta etkinliğinin hedefi okuduğunu anlama ve bağlaçları bağlam içinde yeni bir metinde ve günlük hayatta kullanabilme olarak belirlenmiştir. Bu amaçla “Leyla ile Mecnun” metni kullanılarak öğrencilerin metin içindeki bağlaçları fark edebilmesi ve bağlaçları yeni cümleler içinde kullanabilme becerisini kazanmaları beklenmiştir. Ayrıca okudukları metnin sonunu farklı şekilde bitirmeleri istenerek bağlaçların farklı kullanımlarına dair kazanımlarının pekiştirilmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Bağlaçların hangi durumlarda kullanıldığı, anlamı nasıl güçlendirdiği ve cümleleri birbirine nasıl bağladığı üzerinde durulmuştur. Bir anlatım için konu bütünlüğünü sağlamanın bağlaçlar yardımıyla kolaylaştığını, duygu durumlarının bağlaçlarla evrildiğini öğrencinin de sezmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Türkçede bağlaçların gerekli olmadığı sadece metin bağlaşıklığını somutlaştırmak için kullanıldığı bilgisi ışığında çalışma sürdürülmüştür.

Sekizinci hafta etkinliğinde “Orta Kapı” metni kullanılmıştır. Bu etkinlikte temel hedef öğrencinin okuduğunu anlayarak aynı yargıyı farklı kelime ve cümlelerle söyleyebilmesidir. Etkinlik sonunda öğrencilerin belirli bir yargıyı farklı şekillerde söyleyebilme ve anlayabilme becerileri kazanmaları hedeflenmiştir.

Örnek: Lokantaya gittiğimizde garsonun “Ne alırsınız?” sorusuna cevap olarak sipariş verirken; “Çorba lütfen”, “Çorba alabilir miyim?”, “Çorba var mı?”, “Çorba” gibi cevaplarla ne anlatılmaya çalışıldığı kavratılır.

Okuduğunu anlama, doğru-yanlış etkinliği, olay sıralaması yapma ve kelimeleri eşleştirme hedeflerine yönelik olarak gerçekleştirilen dokuzuncu hafta etkinliğinde “Aşk Mektupları” başlıklı metin kullanılmıştır. Bu etkinlik yoluyla öğrencilerin anlamla ilgili alıştırmaları yaparak kelimeleri eş anlamlıları ile eşleştirebilme becerisi kazandırılmaya çalışılmıştır. Metnin konusuna paralel bir şekilde öğrenciye koyu renkte yazılmış kelimelerin anlamlarını sınıf ortamında tartışmaları istenmiştir. Öğrenciler bağımsız okumalarında eş anlamlı sözcükler bulmaya teşvik edilmiştir.

Onuncu ve son etkinlik olarak “Türkçe ve Dil Zenginliği” başlıklı okuma metni kullanılmıştır. Bu etkinlikte temel hedef, öğrencilerin okuduklarını anlamalarını ve kalıp sözcükleri fark edip günlük hayatta kullanabilmelerini sağlamaktır. Bu etkinliğin, yabancı dil olarak Türkçe öğrenmekte olan öğrencilerin kalıp sözcüklerin günlük kullanımını uygulamalı olarak geliştirmesine bir katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Beyin fırtınası tekniği kullanılarak

tahtaya yazılan kalıp sözcüklerin kullanımı üzerine konuşulmuştur. Örnekler verilerek hangi kalıp sözcüğün nerede kullanıldığını göstermek amacıyla öğretmenin aşağıdaki bağlam için örnekleri ile pratik yapılmıştır.

- Uğurlar olsun!
- Gülünç duruma düşmek.
- Maymun olmak.
- Okuma yazma öğrenmek
- Okuryazar olmak
- Sevgiyle karışık bir azarlama sözü
- Köftehor
- Yolun açık olsun

Drama yöntemi kullanılarak öğrencilere; cenaze töreni, misafirlik, ikram, bebek kutlaması, yeni ev tebriği, kişiyi övmek gibi bağlamlar sınıf ortamında dramatize edilmiştir. Ödev olarak kamera ile kalıp sözlerin kullanıldığı kısa videolar çekmeleri istenmiştir.

Verilerin İstatistiksel Analizi

Araştırmada önce nicel verilerin ardından nitel verilerin olmak üzere verilerin analizi iki aşamalı olarak gerçekleştirilmiştir.

Nicel Verilerin Analizi

Araştırmaya katılan öğrencilerden kontrol grubunda olanlar K1, K2, K3 vb. deney grubunda olan öğrenciler ise D1, D2, D3 vb. kodlarla gösterilmiştir. Elde edilen verilerin analizi SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) v.22 paket programı ile yapılmıştır. Sonuçların yorumlanmasında istatistiksel işlemlerden; aritmetik ortalama, standart sapma (s), frekans (n), yüzdelik (%) ve kestirimsel istatistik (t Testi) kullanılmıştır.

Araştırmanın nicel boyutu, deney ve kontrol gruplarına başarı testi olarak uygulanan ön ve son test puanlarının karşılaştırmalı analizinden oluşmaktadır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları puanların analizi yapılmadan önce, verilerin normal dağılım gösterdiğinden ve varyansların homojen olduğundan emin olunması gerekmektedir (Kilmen, 2015). “Normal dağılım, yapılan ölçümlerin frekans dağılımının çan eğrisi olarak adlandırılan grafiksel bir yapı özelliği göstermesidir. Buna göre, ölçümlerin çoğunluğu orta bölgelerde yoğunlaşmış ve kenar bölgelerde giderek seyrekleşmiştir. Normal Q-Q grafiğinde son test verilerinin eklenen normal dağılıma ne kadar yakın olduğu değerlendirilir. Elde edilen verilerin 45 derecelik bir çizgi üzerine toplanması dağılımın

normalliğinin somut göstergesidir.” (Taşpınar, 2017, s. 38). “Elde edilen test sonuçlarının normal dağılıp dağılmadığını test etmek amacıyla kullanılan iki yaygın test yöntemi; Shapiro-Wilk ve Kolmogorov Smirnov yöntemidir” (Alpar, 2012, s. 147). Kolmogorov-Smirnov yöntemi beklenen ve birikimli dağılım fonksiyonu arasındaki maksimum mutlak farka dayanırken; Shapiro Wilk örneğe ait sıra istatistiklerinin uygun bir lineer bileşenin karesinin, kareler toplamından elde edilir (Özer, 2007). Büyüköztürk’ye (2017) göre, grup büyüklüğünün 50’den büyük olması durumunda Kolmogorov – Smirnov; küçük olması durumunda ise Shapiro -Wilk testinden elde edilen veriler kullanılır. Çalışmada Shapiro-Wilk testine göre verilerin normal dağılım gösterdiği yöntem kısmında da açıklandığı üzere tespit edilmiştir.

Ön test sonucunda elde edilen verilerin homojenlik testinde (Shapiro-Wilk) verilerin normal dağılıma sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca deney ve kontrol grubunun ön test puanlarına göre varyanslarının eşit olup olmadığı Levene istatistiği ile kontrol edilmiş, iki grubun varyanslarının benzer olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle deney ve kontrol grubundaki öğrenci puanlarının ve ortalamalarının karşılaştırılmasında parametrik testlerden “Bağımsız Örneklem t testi”; grup içi karşılaştırmalarda “Eşleştirilmiş t testi”; ölçülen parametrelerde doğrusal ilişkinin yönünü, gücünü belirlemek ve bağımsızlık durumunda ne kadar uzaklaşıldığını incelemek için de “korelasyon analizi” kullanılmıştır.

Çalışmada ayrıca, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisini araştıran kovaryans analizi (ANCOVA- Analysis of Covariance) yöntemi de kullanılmıştır. Bu istatistiksel yöntem ile kullanımbilim temelli etkinliklerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin başarı puanlarına doğrudan ve gerçek etkisi test edilmiştir.

Nitel Verilerin Analizi

Nitel verilerin değerlendirmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerin süreçle ilgili görüşlerini betimlemek için nitel bir yöntem olan odak grup görüşmesinden yararlanılmıştır. Betimsel analiz yaklaşımında odak grup görüşmesi ile elde edilen verilerin düzenlenmiş ve yorumlanmış biçimde sunulması esastır. Veriler belirli temalara veya sorulara göre sınıflandırılır ve yorumlanır. Nitel veri analizi yapılırken ilke olarak odak grup görüşmesinde kaydedilen katılımcı görüşlerini sayısallaştırmamaya özen gösterilmelidir. Bu nedenle, görüşme kayıtlarından direkt alıntılar verilerek yapılan yorumlamaların desteklenmesi betimsel analizde temel unsurlardan biridir. Çalışmada gerçekleştirilen odak grup görüşmesinin kayıtları tümüyle yazılı hâle getirilmiş, video kayıtları tekrar izlenirken eşzamanlı yazılı döküm de takip edilerek gözden geçirilmiş ve sorulan sorulara göre katılımcıların cevaplarından elde edilen veriler tanımlanarak yorumlanmıştır.

Nicel Verilere İlişkin Normallik Testi Sonuçları

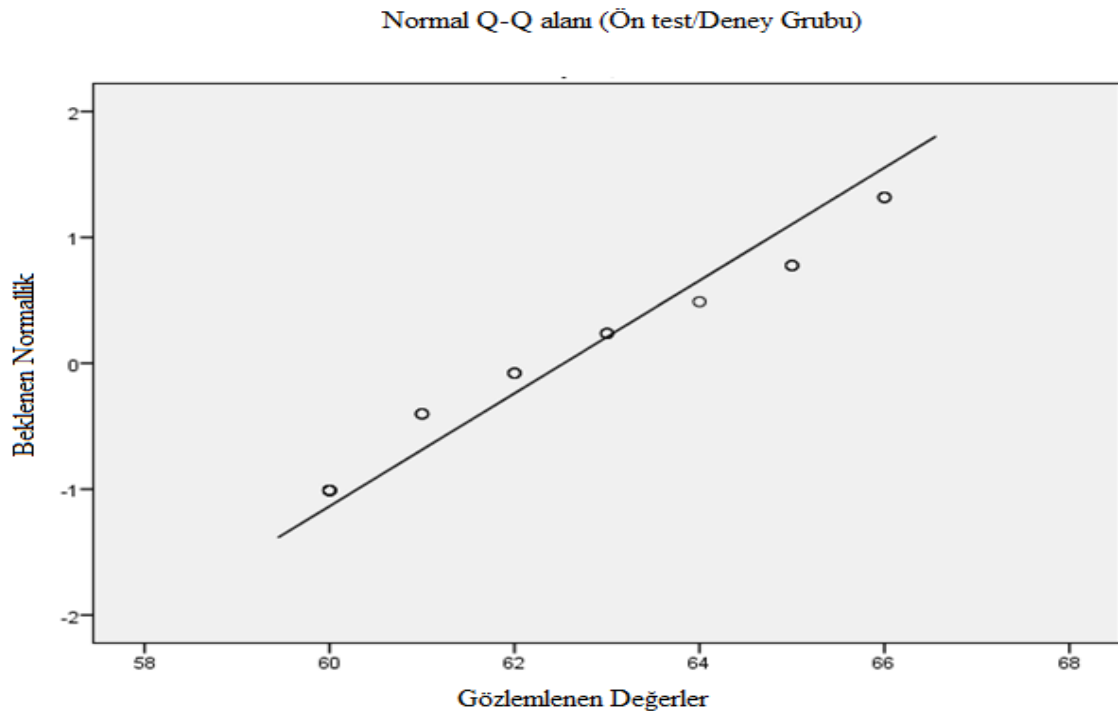
Elde edilen verilerin değerlendirmesi ve analizinde kullanılacak istatistiksel yöntemlerin belirlenmesi amacıyla öncelikli olarak ön test sonuçlarına normallik testi uygulanmıştır (Tablo 7). Buna göre, Shapiro-Wilk Testi sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir ($p>0.05$). Normal dağılım gösteren veriler kullanılarak grup içi ve gruplar arası mukayeseli istatistiksel analizleri yapmak için parametrik testlerden “Bağımsız Örneklem t testi” (Independent t test) ve grup içi “Eşleştirilmiş t testi” (Paired t test) uygulanmıştır.

Tablo 7. İstatistiksel Yöntemi Belirlemek Amacıyla Kullanılan Normallik Testi Sonuçları

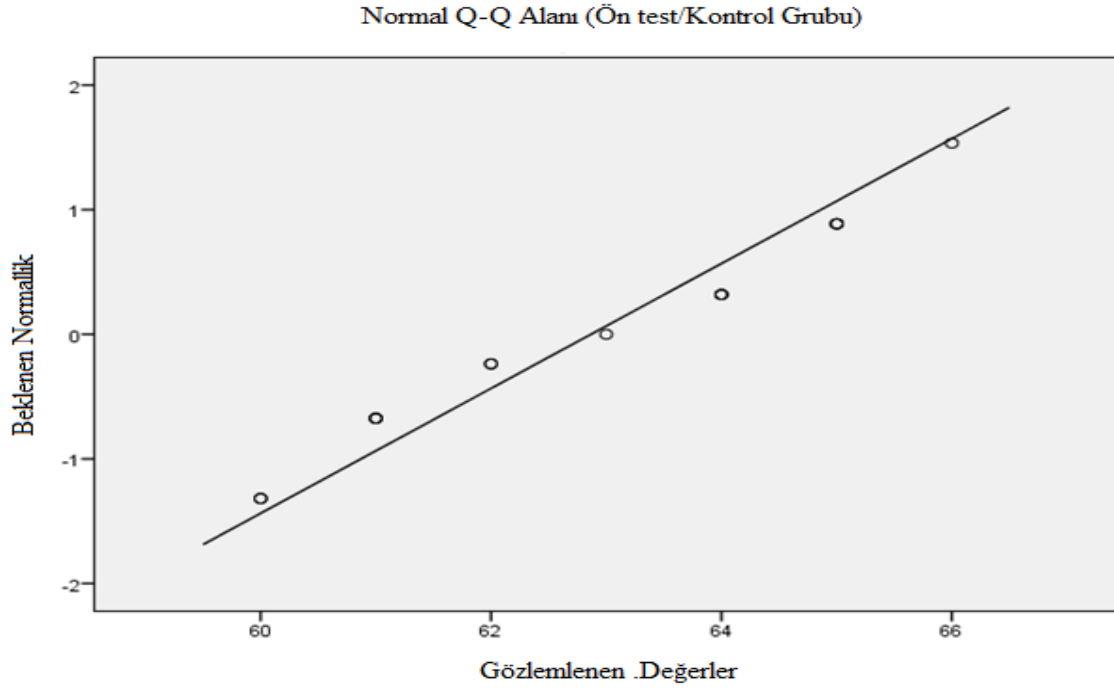
Normallik Testi						
Kolmogorov-Smirnov ^a				Shapiro-Wilk		
Grup	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Ön test Deney	.154	15	.200*	.892	15	.071
Kontrol	.182	15	.196	.920	15	.194

Shapiro-Wilk testi neticesinde elde edilen sonuca göre verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir ($p>0.05$). Buna göre kontrol ve deney gruplarının ön testten aldığı puan dağılımlarına ait grafikler incelendiğinde normal dağılım simetrik olduğu için, değişkenlerin ortalama, ortanca ve modlarının eşit olduğu sonucuna varılabilir. Bu durum aşağıdaki Şekil 4 ve Şekil 5’te gösterilmiştir.

Şekil 4. Deney Grubuna ait Ön Test Puan Dağılım Grafiği



Şekil 5. Kontrol Grubuna ait Ön Test Puan Dağılım Grafiği



Deney ve kontrol gruplarında son test uygulandıktan sonra, deney grubundaki katılımcılarla odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Bunun ardı sıra, deney grubunda çalışma sürecinde uygulanan kullanımbilim temelli etkinliklerin tamamı, kontrol grubu ile gerçekleştirilen ek çalışmalar yoluyla bu grupta yer alan katılımcılara da uygulanmış ve gruplar arasında öğrenim metodundan eşit biçimde yarar sağlanmıştır. Son testten 4 hafta sonra deney grubunda yer alan katılımcılara izlem testi uygulanarak öğrenimin kalıcılığı test edilmiş ve son test ile izlem testi arasında farklılık olup olmadığı istatistiksel olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmanın Güvenirlik Analizi

Tekindal'a (2017) göre, test formunun oluşturulması sürecinde güçlüğü 0,50 civarı, ayırt ediciliği ise 0,20'nin üzerinde olan maddeler tercih edilmelidir. Belirtilen bu normlar temel alınarak, çalışmanın başarı testinde yer alan soruların güçlük (p) ve ayırt edicilik R düzeyleri aşağıdaki tablolarda yer alan sınıflandırmalar ölçüt alınarak değerlendirilmiştir (Tablo 8 ve Tablo 9).

Tablo 8. Madde (soru) Güçlük İndeksi Sınıflaması

Değer (p) Aralığı	Güçlük Derecesi
0 – 0.20	Çok zor
0.21 – 0.40	Zor
0.41 – 0.60	Orta güçlük
0.61 – 0.80	Kolay
0.81 – 1.00	Çok kolay

Tablo 9. Madde (soru) Ayırt Edicilik İndeksi Sınıflaması

Değ®(r) Aralığı	Ayırt Edicilik Durumuna Dair Yorum
-1.00 - 0	Madde testten çıkarılmalıdır. Negatif ayıracıdır. Yani maddeyi başarısız olan öğrenciler başarılı olan öğrencilerden daha çok doğru yapmışlardır.
0 – 0.20	Madde ayırt ediciliği çok zayıftır, düzeltilemiyor ise testten çıkarılmalıdır.
0.21 – 0.30	Madde düzeltildikten sonra teste alınabilir.
0.31 – 0.40	Madde ayırt ediciliği iyi düzeydedir, geliştirilebilir.
0.41 – 1.00	Madde ayırt ediciliği mükemmel düzeydedir.

Puanlama işlemi yapıldıktan sonra soruların madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksi hesaplamaları Henryson yöntemine göre yapılmıştır. Henryson yönteminin tercih edilmesindeki başlıca sebepler; iki gruptaki toplam öğrenci sayısının 30 olması ve bu yöntemin tüm yanıtlayıcıların puanlarının hesaplamaya dâhil edilebilmesi imkânını sunmasıdır. Madde güçlük indeksi hesaplanırken maddeyi doğru yanıtlayanların sayısı toplam öğrenci sayısına bölünerek bir değer elde edilmiştir. Henryson yönteminde ayırt edicilik indeksi hesaplanırken, korelasyon katsayılarından yararlanılarak bir değer elde edilir.

Kapalı uçlu sorularda madde güçlük indeksi ve ayırt edicilik indeksi yukarıdaki sınıflandırmalara göre değerlendirilmiştir fakat açık uçlu olan 6. ve 8. sorular için madde geçerlilik çalışması yapılmıştır. Buna göre, açık uçlu sorularda öğrencilerin verdikleri cevaplar için üniversite bünyesinde çalışmakta olan üç Türkçe öğretim görevlisinden uzman görüşü alınmıştır. Uzmanlar cevap kâğıtlarını inceleyerek maddelerin uygunluğu konusunda (en uygun = 5, hiç uygun değil =1) puanlama yapmışlardır. Uzmanların vermiş olduğu uygunluk puanlarının ortalamaları Tablo 10’da gösterilmiştir. Elde edilen verilere göre açık uçlu soruların uygunluk düzeyleri değerlendirilmiş ve ilgili sorular üzerinde herhangi bir işlem yapılmasına gerek olmadığı kanaatine varılmıştır.

Yapılan değerlendirmeler neticesinde testte yer alan soruların tümünde madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksi değerlerinin uygun düzeyde olduğu görülmüştür. Bu nedenle soruların tümü ön test ve son testte yer almış olup, hiçbir madde çıkarılmamış veya

değiştirilmemiştir. Aşağıdaki tabloda ön ve son test formunda yer alan toplam 10 sorunun 8 tanesine ait p ve r değerleri sunulmaktadır (Tablo 11).

Tablo 10. Açık Uçlu Sorular için Maddelerin Uygunluğuna Dair Uzman Görüşü Puan Ortalamaları

Soru No	Uzman Görüşü Puan Ortalaması
6	3,6
8	4

Tablo 11. Testteki Soruların Güçlük (p) ve Ayırt Edicilik (r) İndeksi Değerleri

	Soru 1	Soru 2	Soru 3	Soru 4	Soru 5	Soru 7	Soru 9	Soru 10
Madde Güçlük İndeksi	0.50	0.40	0.47	0.53	0.40	0.40	0.43	0.47
Madde Ayırt Edicilik İndeksi	0.80	0.77	0.74	0.67	0.70	0.66	0.63	0.76

Alpar (2012) güvenilirliği zamana göre değişmezlik ölçüsü, bir özelliğin bağımsız ölçümleri arasındaki tutarlılık ve ölçüm sürecinde tekrarlar arasındaki tutarlılık olarak tanımlamaktadır. Bu sebeple, araştırma sürecinde uygulanan ön ve son test formundaki soruların madde güçlük ve ayırt edicilik indeksleri açısından yeterliği test edildikten sonra başarı testinin güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Bu amaçla Kuder-Richardson-21 (KR-21) formülü uygulanarak KR-21 katsayısı hesaplanmış ve başarı testinin güvenilirliği değerlendirilmiştir. Kuder-Richardson-21 formülünün uygulanabilmesi için gerekli şartlar, madde analizinin yapılmış olması ve testi oluşturan maddelerin benzer güçlük düzeylerine sahip olmasıdır. Başarı testine verilen yanıtlar cevap anahtarlarına göre kodlanmış ve KR-21 değeri 0,89 bulunmuştur. Özdamar'a (2018) göre güvenilirlik katsayısının 0,70 üzeri ve daha yüksek olması testin yüksek güvenilirlik düzeyine sahip olması anlamını taşır. Sonuç olarak, çalışmada uygulanan başarı testi yüksek güvenilirlik düzeyine sahiptir.

Deneysel çalışmalarda iç geçerlik önem arz etmektedir. İç geçerlik, bağımlı değişkende gözlenen değişmelerin, bağımsız değişkenle açıklanabilirlik derecesidir.

İç Geçerliği Etkileyen Faktörler aşağıda sıralanmıştır:

Zaman: Denenen bağımsız değişken dışında kalan önemli diğer bazı değişkenler, zamanla denenen değişken gibi etkili olabilmektedir. Zaman uzadıkça bu tür istenmedik değişkenlerin kontrolü de güç olmaktadır.

Denek Seçimi: Deneklerin gruplara yansız atanmaması ya da eşleştirmenin olamaması durumunda daha başlangıçta ayrı grupların oluşması söz konusu olacaktır.

Deneklerin Olgunlaşması: Özellikle zamana bağlı yürütülen çalışmalarda, örneğin boylamsal çalışmalarda, deneysel uygulamalar arasında değişim ya da olgunlaşmaya bağlı olarak, deneklerin deneyin sınırları dışındaki yaşantılarında farklılaşma olabilir.

Veri Toplama Aracı: Araç etkisi, ölçme araçlarının deneysel koşullarda farklılaşması durumunda ortaya çıkar. Bu tehdit, deneklere verilen testlerin farklı olması ve farklı gözlemcilerin birey ya da objeleri değerlendirmeleri gerektiği durumlarda ortaya çıkabilir.

Deneklerin Geçmişi: Deney süresince “geçmiş” olarak tanımlanabilen ve bilinmeyen bir değişken, denekleri etkileyebilir. Araştırmacılar deneklerin geçmişlerinin yol açacağı etkiden kurtulmak için deneysel manipülasyon dışında, aynı deneyimlere sahip denek grupları seçerler (Büyüköztürk vd., 2013; Karasar, 2012).

Araştırmanın iç geçerliğini sağlamak adına yapılan çalışmalar şunlardır:

Veriler bulgular bölümünde sunulurken verilerle alakalı durumlar da yorumlanmıştır. Çalışmadaki çalışma gruplarının iç tutarlılığı, içsel homojenlik ve dışsal heterojenlik ölçütleri göz önünde bulundurularak sağlanmıştır. Çalışmanın iç güvenilirliğini sağlamak için çalışma grupları kuramsal yapı esas alınarak belirlenmiştir. Veri analizinde elde edilen bulgular yorum yapılmadan sunulmuştur.

Araştırmanın dış geçerliğini sağlamak için yöntem bölümünde; araştırma modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına ve veri analiz süreçlerine ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir. Ayrıca araştırmanın dış güvenilirliğini sağlamak için; veri toplama süreci, verileri işleme, sonuçları birleştirme ve sunma aşamaları yöntem bölümünde ayrıntılı bir şekilde belirtilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, uygulama süreci ve sonrasında hem nicel hem de nitel veri toplama araçlarıyla elde edilen veriler üzerinde yapılan istatistiksel analizlere göre ortaya çıkan bulgular ile bu bulgulardan hareketle yapılan yorumlara yer verilmiştir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere uygulanan ön test puanlarına göre elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edildikten sonra, ön test puanlarına ilişkin varyansların homojenliği değerlendirilmiştir. Bu amaçla, çalışmada Levene istatistiği kullanılarak ön test puanlarına ilişkin varyansların homojenliği analiz edilmiştir. Bağımsız örneklemelerin normal dağılıma sahip olduğu neticesine dayanarak bağımsız örneklem t-testi ile Levene İstatistiği değerlerine ulaşılmıştır. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin ön test puanlarına yönelik Levene istatistiği sonuçları aşağıdaki Tablo 12’de gösterilmektedir.

Tablo 12. Deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarına göre Levene Testi Sonucu

Levene Testi		
	F değeri	p değeri (anlamlılık)
Başarı testi - Ön test	0.014	0.908

Kilmen’e (2015) göre, Levene Testi ile elde edilen F değerine ait anlamlılık değeri (p) şöyle yorumlanır: $p > 0,05$ ise iki grubun varyansları homojendir, $p < 0,05$ ise iki grubun varyansları homojen değildir. Çalışmada deney ve kontrol grupları için yapılan Levene Testi sonucuna göre varyanslar homojendir ($p = 0,908$). Bu noktadan hareketle, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları puanların analizi doğru ve güvenilir biçimde gerçekleştirilebilmiştir.

Ön Test Sonuçlarına Ait Bulgular

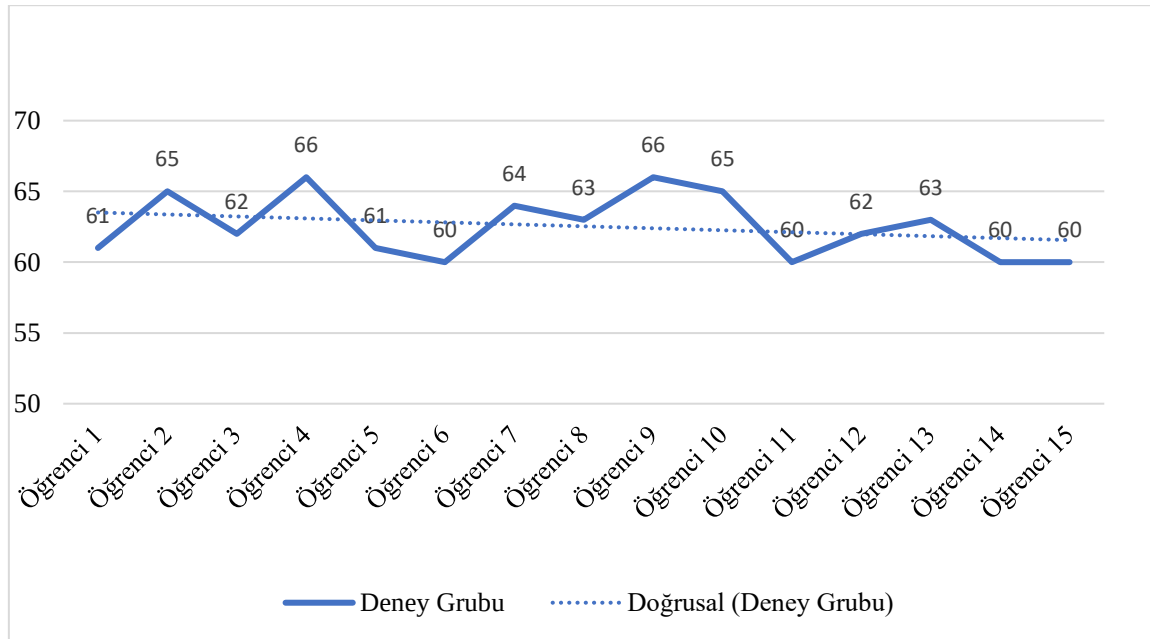
Bağımsız örneklem t-testi, birbiriyle ilişkisiz iki grubun ortalama puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını değerlendirmek için uygulanan parametrik bir testtir (Kilmen, 2015). Bu test sonucunda bulunan anlamlılık (p) değeri $< 0,05$ ise iki grubun ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiş olur. Çalışmada deney ve kontrol gruplarındaki katılımcılara uygulanan ön test sonuçlarına ilişkin bulgular aşağıdaki tablolar ve şekillerde gösterilmektedir (Tablo 13 ve 14, Şekil 6, 7 ve 8).

Tablo 13. Deney Grubunda Ön Test Puanlarının Dağılımı

		Frekans	Yüzde	Geçerli yüzde	Kümülatif yüzde
Puan	60	4	13.3	26.7	26.7
	61	2	6.7	13.3	40.0
	62	2	6.7	13.3	53.3
	63	2	6.7	13.3	66.7
	64	1	3.3	6.7	73.3
	65	2	6.7	13.3	86.7
	66	2	6.7	13.3	100.0
	Toplam	15	50.0	100.0	

Deney grubunda ön test puan dağılımları incelendiğinde en düşük puanın 60 ve en yüksek puanın 66 olduğu görülmektedir. Ayrıca taban ve tavan değerler arasında kalan puanlamaların da dengeli dağıldığı tespit edilmiştir. Verilerin dengeli dağılımı karşılaştırmalı analizlerde istatistiklerin sağlıklı temeller üzerine inşa edilmesi için bir gerekliliktir.

Değişkenlere ilişkin verilerin oluşturduğu çan eğrisine benzer bu eğriye normal dağılım eğrisi; bu eğrinin yatay eksene göre gösterdiği dağılıma da normal dağılım denir. Normal dağılım, her biri bir ortalama ve standart sapma değeri ile tanımlanabilen dağılımların bir kümesidir. Eğri, dikey eksene göre simetriktr. Puanlar merkez etrafında kümelenme eğilimi gösterir. Şekilde görülmektedir ki; ölçümlerin çoğunluğu orta bölgelerde yoğunlaşmış ve kenar bölgelerde giderek seyrekleşmiştir. Bu durum ideal veri dağılımının varlığını ifade etmektedir.

Şekil 6. Deney Grubunda Öğrenci Bazında Ön Test Puan Dağılımları

Şekilde deney grubundaki her bir öğrencinin aldığı ön test puanı grafik üzerinde gösterilmektedir. Doğrusal puan dağılım çizgisinin belirli bir aralıkta seyrediyor olması ve öğrencilerin her birinin ön test puanlarının bu doğrusal çizgiye yakın değerlerde olması homojen dağılımı yansıtmaktadır.

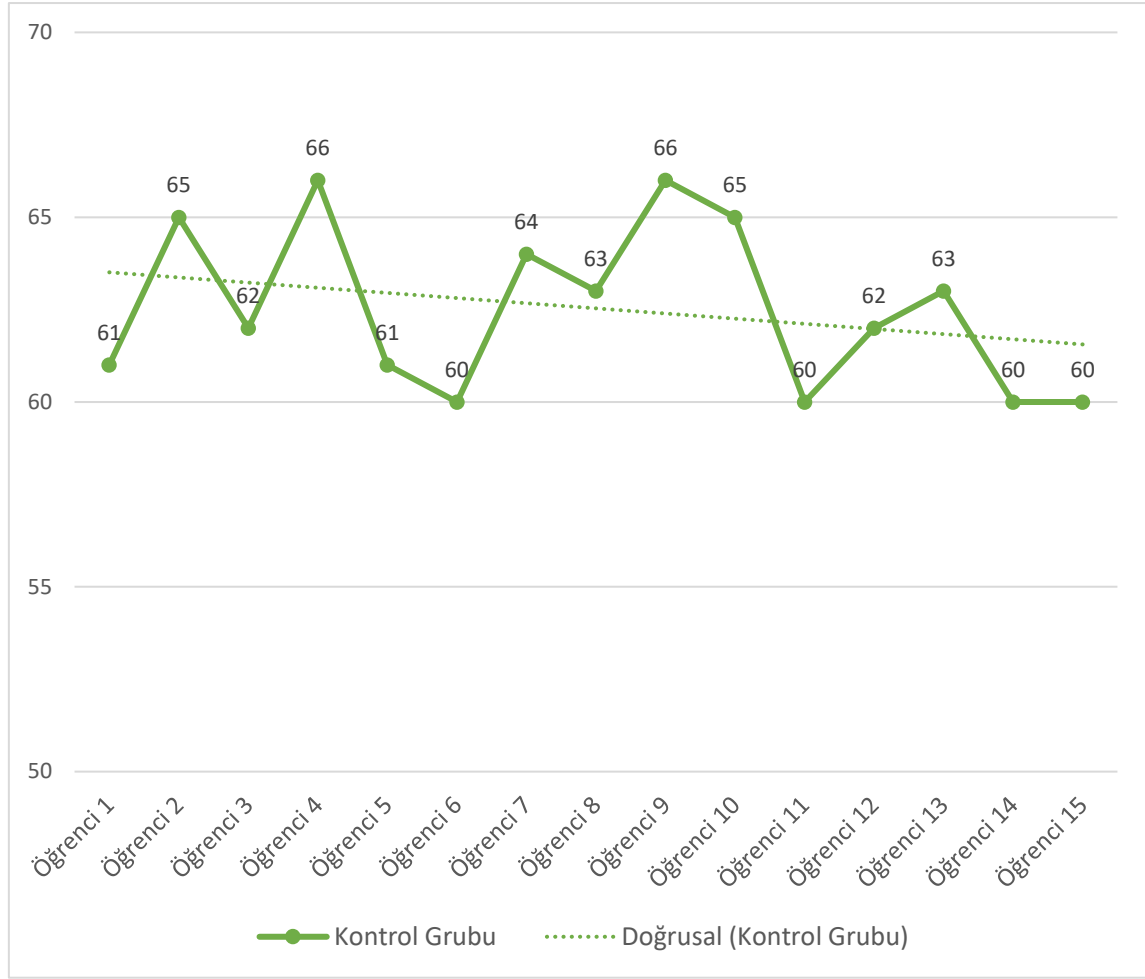
Tablo 14. *Kontrol Grubunda Ön Test Puanlarının Dağılımı*

Puan	Frekans	Yüzde	Geçerli yüzde	Kümülatif yüzde
60	2	6.7	13.3	13.3
61	3	10.0	20.0	33.3
62	2	6.7	13.3	46.7
63	1	3.3	6.7	53.3
64	3	10.0	20.0	73.3
65	3	10.0	20.0	93.3
66	1	3.3	6.7	100.0
Toplam	15	50.0	100.0	

Kontrol grubunda ön test puan dağılımları incelendiğinde en düşük ve en yüksek puanın deney grubundaki değerlerle paralel olduğu görülmektedir. Ayrıca tıpkı deney grubunda olduğu gibi, taban ve tavan değerler arasında kalan puanlamaların da dengeli dağıldığı tespit edilmiştir. Verilerin bu şekilde dengeli dağılımı sağlıklı bir analiz için gerekli olmasının yanında karşılaştırmalı analizlerde ulaşılan istatistiksel değerlerin geçerliği bakımından da önem taşımaktadır.

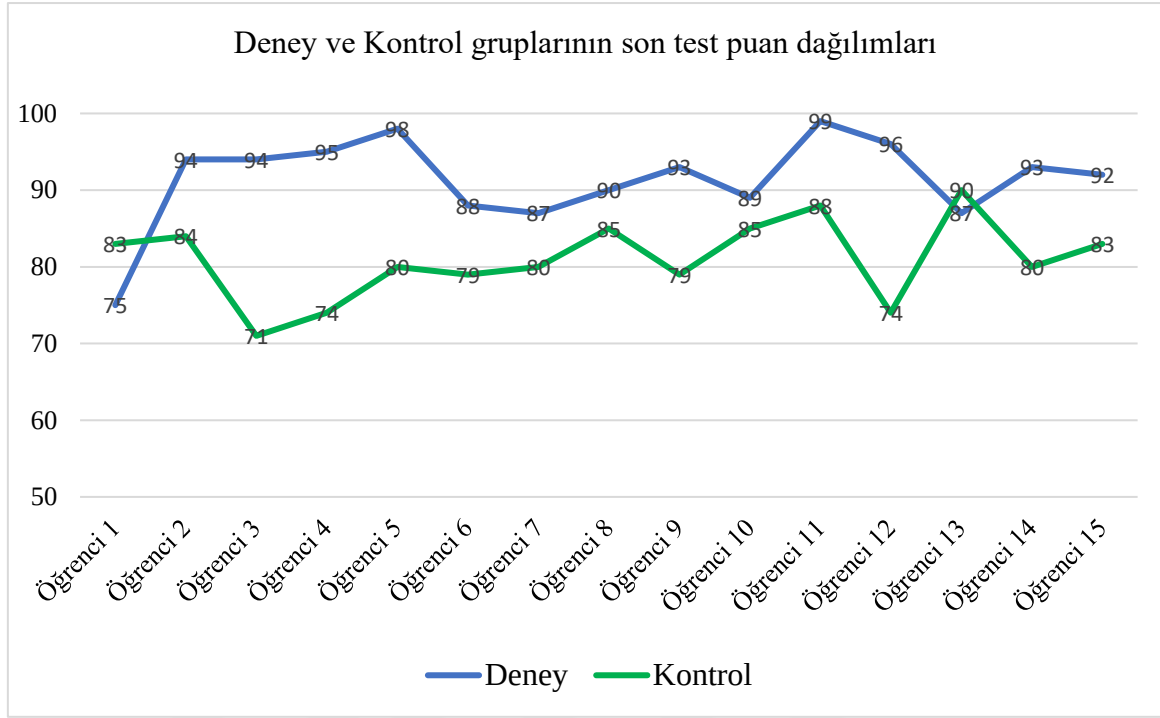
Tıpkı deney grubunda olduğu gibi, ölçümlerin çoğunluğunun orta bölgelerde yoğunlaştığı ve kenar bölgelerde giderek seyrekleştiği görülen çan eğrisi şeklindeki normal dağılım eğrisi kontrol grubunda da ideal veri dağılımının varlığını ifade etmektedir.

Şekil 7. Kontrol Grubunda Öğrenci Bazında Ön Test Puan Dağılımları



Şekilde kontrol grubundaki her bir öğrencinin aldığı ön test puanı grafik üzerinde gösterilmektedir. Doğrusal puan dağılım çizgisinin belirli bir aralıkta seyrediyor olması ve öğrencilerin her birinin ön test puanlarının bu doğrusal çizgiye yakın değerlerde olması kontrol grubunda da deney grubundakine benzer biçimde homojen bir dağılımın olduğunu yansıtmaktadır.

Şekil 8. Deney ve Kontrol Gruplarında Öğrenci Bazında Son Test Puan Dağılımları



Tablo 15. Ön Test Ortalama Puanlarının Bağımsız Örneklem t-testi ile Değerlendirmesi

ÖN TEST	Ortalama fark	Standart sapma	Ortalama farkın standart hatası	Farkın 95% güven aralığı		t	p
				En düşük	En yüksek		
Deney Grubu	-0.333	3.559	0.919	-2.304	1.638	-0.363	0.696
Kontrol Grubu							

Bağımsız örneklem t testi yöntemi ile deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarının (grup düzeyinde) karşılaştırmalı analiz sonuçlarını göstermekte olan tablo 15 incelendiğinde, anlamlılık düzeyinin $p=0,696$ olarak tespit edildiği görülmektedir. Bu sonuca göre deney ve kontrol grupları arasında ön testte alınan puanlar bakımından anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Bu durumda, iki grubun uygulamadan önce eşit seviyede olduğu söylenebilir. Dolayısıyla başlangıçta benzer seviyedeki karşılaştırılabilir iki öğrenci grubu ile çalışma yürütülmüştür.

Son Test Sonuçlarına Ait Bulgular

Çalışmada deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilere uygulanan son testten elde edilen puanlamalara ait sonuçlar aşağıdaki tablolar ve şekillerde gösterilmektedir (Tablo 16 ve 17, Şekil 9 ve 10).

Tablo 16. Deney Grubunda Son Test Puanlarının Dağılımı

Puan	Frekans	Yüzde	Geçerli yüzde	Kümülatif yüzde
75	1	3.3	6.7	6.7
87	2	6.7	13.3	20.0
88	1	3.3	6.7	26.7
89	1	3.3	6.7	33.3
90	1	3.3	6.7	40.0
92	1	3.3	6.7	46.7
93	2	6.7	13.3	60.0
94	2	6.7	13.3	73.3
95	1	3.3	6.7	80.0
96	1	3.3	6.7	86.7
98	1	3.3	6.7	93.3
99	1	3.3	6.7	100.0
Toplam	15	50.0	100.0	

Deney grubunda son test puan dağılımları incelendiğinde en düşük puanın 75 ve en yüksek puanın 99 olduğu görülmektedir. Taban ve tavan değerler arasında kalan puanlamaların dengeli dağıldığı tespit edilmiştir. Puanların dengeli dağılımı istatistiksel analizler için temel şartlardandır.

Deney grubunda son test puan dağılımı, çan eğrisi biçiminde ve puanların merkez etrafında kümелendiği normal dağılım eğrisine sahiptir. Bu şekilden anlaşılacağı üzere, deney grubunda son test sonuçları normal dağılım göstermektedir. Buna ilave olarak görülmektedir ki; puanlar merkez etrafında kümelenmekte ve orta hat civarında yoğunlaşmaktadır.

Tablo 17. Kontrol Grubunda Son Test Puanlarının Dağılımı

		Frekans	Yüzde	Geçerli yüzde	Kümülatif yüzde
Puan	71	1	3.3	6.7	6.7
	74	2	6.7	13.3	20.0
	79	2	6.7	13.3	33.3
	80	3	10.0	20.0	53.3
	83	2	6.7	13.3	66.7
	84	1	3.3	6.7	73.3
	85	2	6.7	13.3	86.7
	88	1	3.3	6.7	93.3
	90	1	3.3	6.7	100.0
Toplam		15	50.0	100.0	

Kontrol grubunda son test puan dağılımları incelendiğinde en düşük puanın 71 ve en yüksek puanın 90 olduğu görülmektedir. Puan dağılımında deney grubuna kıyasla daha geniş bir aralıkta dağılım olduğu dikkati çekmektedir. Ayrıca, genel olarak deney grubunda 90 – 100 arasında bir kümeleşme gözlemlenirken kontrol grubunda son test puanlarının 80 – 85 arasında kümeleştiği gözlemlenmektedir.

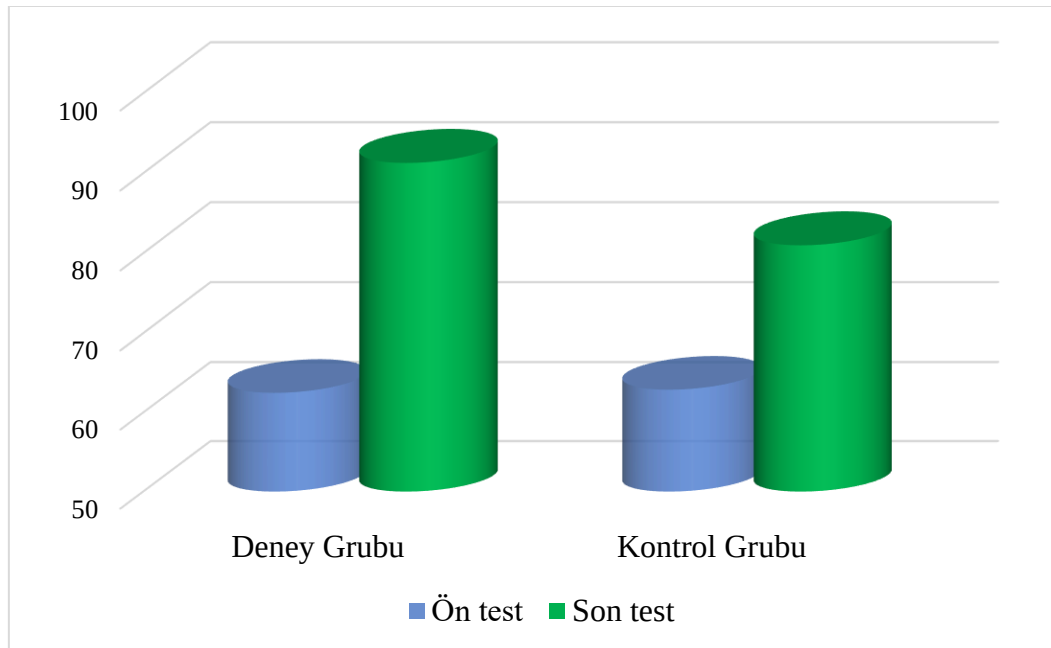
Tıpkı deney grubunda olduğu gibi, ölçümlerin çoğunluğunun orta bölgelerde yoğunlaştığı ve kenar bölgelerde giderek seyrekleştiği görülen çan eğrisi şeklindeki normal dağılım eğrisi, kontrol grubunda da uygun veri dağılımının varlığını ifade etmektedir.

Çalışmada ulaşılan verilere göre, Tablo 18 ve Şekil 9 incelendiğinde son test puanlarının, kullanımbilim temelli etkinliklerin uygulandığı deney grubunda kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ($p < 0,001$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçtan yola çıkılarak, yabancılara Türkçe öğretiminde kullanımbilim temelli etkinliklerin uygulanması yoluyla okuma becerisinin daha etkin olarak geliştirilebildiği gösterilmiştir.

Tablo 18. Son Test Puanlarının t-testi ile Gruplar Arası Karşılaştırmalı Değerlendirmesi

SON TEST	Ortalama fark	Standart sapma	Ortalama farkın standart hatası	Farkın 95% güven aralığı		t	p
				En düşük	En yüksek		
Deney Grubu	10.333	8.813	2.275	5.453	15.214	4.541	<0.001
Kontrol Grubu							

Şekil 9. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test - Son Test Ortalama Puan Değişimleri



Ön Test - Son Test Başarısının Grup İçi ve Gruplar Arası Karşılaştırmalı Değerlendirmesi

Grupların kendi içerisindeki ön test ve son test puanlarının karşılaştırmalı analizine bakıldığında hem deney hem de kontrol grubunda başarı testi sonuçları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artmıştır (Tablo 19).

Diğer taraftan, deney ve kontrol gruplarının son test puanları karşılaştırıldığında, deney grubunun son test başarı puanları kontrol grubundan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur ($p < 0,001$) (Tablo 20). Bu veriler ışığında, kullanımbilim temelli etkinliklerin yabancılara Türkçe öğretiminde okuma becerisini geliştirmesini olumlu yönde arttırdığı tespit edilmiştir.

Tablo 19. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test - Son Test Ortalama Başarı Puanlarına Göre Bağımsız Örneklem t testi ile Grup İçi Değerlendirmesi

	Ortalama fark	Standart sapma	Ortalama farkın standart hatası	Farkın 95% güven aralığı		t	p
				En düşük	En yüksek		
Deney – Ön test	-28.800	6.224	1.607	-32.247	-25.353	-17.920	<0.001
Deney – Son test							

Aşağıdaki tablolarda deney ve kontrol gruplarına ait ön test ve son test başarı puanlarının Bağımsız Örneklem t testi ile analiz sonuçları gösterilmiştir. Hem kontrol grubunun ön test ve son test başarı puanları arasında, hem de deney grubunun ön test ve son test başarı puanları arasında grup içinde istatistiksel anlamlı farklılık saptanmıştır (Tablo 20). Buna göre, öğrenme süreci boyunca kontrol grubunda kullanılan geleneksel yöntem ile okuma becerisinin geliştiği; ancak deney grubunda bu gelişmenin anlamlı biçimde daha fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 20. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test – Son Test Ortalama Başarı Puanlarının Bağımsız Örneklem t testi ile Gruplar Arası Karşılaştırmalı Analizi

	Ortalama fark	Standart sapma	Ortalama farkın standart hatası	Farkın 95% güven aralığı		t	p
				En düşük	En yüksek		
Deney - Ön test	-.333	3.559	.919	-2.304	1.638	-.363	0.696
Kontrol - Ön test							
Deney – Son test	10.333	8.813	2.275	5.453	15.214	4.541	<0.001
Kontrol - Son test							

Elde Edilen Verilerin Kovaryans Analizi ile Değerlendirmesi

Kovaryans analizi (ANCOVA- Analysis of Covariance), bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisini araştıran, bunun yanı sıra bağımlı değişken ile ilişkisi bulunan ortak değişkenlerin analiz edilmesinde kullanılan istatistiksel bir yöntemdir. “Kovaryans analizi, bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni etkileme durumu test edilirken, söz konusu bağımlı değişkeni etkileyebileceği düşünülen bir başka değişkenin etkisini kontrol altına almak, denetlemek gerektiğinde kullanılır.” (Taşpınar, 2017, s. 171). Büyüköztürk’e (2017) göre ANCOVA, uygulama öncesi deney ve kontrol gruplarının ön test puan ortalamalarının eşit olması koşulu altında dahi kullanılabilen güçlü bir istatistiktir.

Kovaryans analizi ile amaçlanan, kontrol altına alınamayan dış etkenlerin uygun bir yöntemle kontrol altında tutulması ve bununla beraber deneysel işlemin gerçek etkisinin belirlenmesidir (Kilmen, 2015). Diğer taraftan, iki grubun (deney ve kontrol) son test puanlarının ANCOVA ile analiz edilebilmesi için belirli varsayımların karşılanmış olması gerekmektedir. Araştırmada Kilmen (2015) tarafından geliştirilen kontrol listesi ile ANCOVA testi için ön şartların varlığı değerlendirilmiştir (Tablo 21).

Tablo 21. ANCOVA Testi için Kontrol Listesi

	EVET	HAYIR
Birbirleriyle ilişkisiz grupları karşılaştırıyor.	√	
Her iki grupta da veriler normal dağılım gösteriyor.	√	
Gruplar karıştırıcı değişkene göre farklılık göstermemektedir.	√	
Her iki grupta da kontrol edilen değişken ile bağımlı değişken arasında doğrusal bir ilişki vardır.	√	
Bağımlı değişken açısından grupların varyansları homojendir.	√	
Her iki grupta da karıştırıcı değişken ile bağımlı değişken arasındaki ilişkiye ait regresyon eğilimleri eşittir.	√	

Kontrol listesindeki her bir varsayım gözden geçirildiğinde birbiriyle ilişkisiz iki grubun karşılaştırıldığı bu çalışmada gruplarda verilerin normal dağılım gösterdiği daha önce açıklanmıştır. Grupların karıştırıcı değişkene göre farklılık göstermemesi varsayımının karşılanmasına yönelik tek yönlü ANOVA testine dair veriler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir (Tablo 22).

Tablo 22. Üçüncü Varsayımın Karşılanmasına Yönelik Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

	Kareler toplamı	Df	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	.833	1	.833	0.186	0.670
Grup içi	125.467	28	4.481		
Toplam	126.300	29			

Tablo incelendiğinde Tek Yönlü ANOVA Testi sonucunda elde edilen F değeri 0,186 ve $p>0,05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu grupların kontrol değişkenine göre farklılık göstermediği anlamına gelmektedir. Her iki grupta da kontrol edilen değişken ile bağımlı değişken arasında doğrusal bir ilişki vardır. Aynı zamanda her iki grubun da bağımsız değişken açısından varyansları Levene testi sonuçlarına göre homojen bulunmuştur (F:0,014 ve $p=0,908$, bakınız Tablo 12). Son olarak altıncı varsayımın karşılanmasına yönelik olarak regresyon doğrularının eğimleri arasındaki ilişki test edilmiştir (Tablo 23).

Tablo 23. *Altıncı Varsayımın Karşılanmasına Yönelik Test Sonuçları*

	Kareler toplamı	df	Kareler ortalaması	F	P
	211.408	1	211.408	6.327	.018
Ön testler	.555	1	.555	.017	.898
Etkinlikler	.945	1	.945	.028	.868
Etkinlikler*Ön test	.003	1	.003	.000	.993
Hata	868.777	26	33.414		
Toplam	224411.000	30			
Düzeltilmiş toplam	1670.167	29			

ANCOVA için oluşturulan altıncı varsayımın gerçekleştiğini teyit etmek için yukarıdaki tabloda bağımsız değişken ile birlikte değişen değişkenin etkileşimini gösteren sırada yer alan p değerinin anlamsız ($p>0.05$) olması gerekmektedir (Seçer, 2015).

Tabloda sunulan verilere göre bağımsız değişken ile birlikte değişen değişkenin etkileşimine ilişkin p değerinin ,993 olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre ANCOVA analizi için kontrol listesinde yer alan regresyon eğilimlerinin eşit olmasına yönelik varsayımın sağlandığı görülmektedir.

Tablo 24. *Kovaryans Analizi Sonuçları*

	Kareler toplamı	df	Kareler ortalaması	F	P	Gözlemlenen güç
Düzeltilmiş model	801.387	2	400.693	12.453	.000	.992
Sabit	214.379	1	214.379	6.662	.016	.701
Ön test	.553	1	.553	.017	.897	.052
Grup	798.962	1	798.962	24.830	.000	.998
Hata	868.780	27	32.177			
Toplam	224411.000	30				
Düzeltilmiş toplam	1670.167	29				

Kovaryans analizi ile amaçlanan, son test sonuçlarına dair anlamlı farklılığın eğitim şekli ile gerçek ilişkisini ön test puanlarından kaynaklanan istatistiksel etki çıkartılarak test etmektir. Yapılan ANCOVA testine göre elde edilen sonuçlar göstermiştir ki, öğrencilerin ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları arasında anlamlı farklılık vardır ($p<0,001$) (Tablo 24). Buradan hareketle şu sonuca varılmıştır; öğrencilerin Türkçe okuma becerilerine dair akademik başarısı, öğretim yöntemiyle (kullanımbilimsel etkinliklerin uygulanması ile yabancılara Türkçe öğretiminde okuma becerilerinin geliştirilmesi) doğrudan bağlantılı olarak olumlu yönde değişmektedir.

Son testten 4 hafta sonra deney grubunda yer alan katılımcılara izlem testi uygulanmış ve öğrenimin kalıcılığı test edilmiştir. Son test ile izlem testi sonuçlarının analizi yapılarak arada farklılık olup olmadığı değerlendirilmiştir. Elde edilen verilere göre deney grubundaki öğrencilerin izlem testi ortalama başarı puanının son test sonuçlarına kıyasla 1.4 puan azaldığı gözlemlenmiştir. Katılımcıların başarı puanları bağımlı örneklem t testi ile karşılaştırmalı analiz edildiğinde, 1.4 puanlık ortalama azalmaya rağmen sonuçlar arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir (Tablo 25). Bu noktadan hareketle, istatistiksel olarak anlamlı bir puan azalması saptanmadığı için gerçekleştirilen öğrenimin kalıcı olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 25. Deney Grubundaki Katılımcılara Uygulanan Son Test ve İzleme Testi Puanlarının Bağımlı Örneklem t testi ile Karşılaştırmalı Analizi

		Ortalama fark	Standart sapma	Ortalama farkın standart hatası	Farkın %95 güven aralığı		t	p
					En düşük	En yüksek		
Deney Grubu	İzlem – Son test	-1.400	3.203	0.827	-0.374	3.174	1.693	0.113

Kullanımbilim Temelli Etkinliklerin Yabancılara Türkçe Öğretiminde Uygulanmasına ve Etkinliğine Dair Öğrenci Geri Bildirimlerinin Odak Grup Görüşmesi Yoluyla Değerlendirilmesi

Odak grup görüşmesi, belirli bir konu çerçevesinde, seçilmiş katılımcılar grubunun ayrıntılı bilgi ve fikirlerini belirlemek amacıyla yapılandırılmış özel bir grup görüşmesi tekniğidir. Çalışma sürecinin tamamlanmasını takiben son aşamada deney grubunda yer alan 8 öğrenciyle odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiş ve kullanımbilim temelli etkinliklerin yabancılara Türkçe öğretiminde yararlılığına dair geri bildirimler alınmıştır. Toplantıda çalışmayı yürüten araştırmacı hazır bulunmuş, toplantı süresince katılımcılara mümkün olduğunca müdahale edilmemiş ve katılımcıların serbest etkileşime girerek fikirlerini beyan etmeleri desteklenmiştir. Görüşmede öğrencilere aşağıdaki sorular yöneltilmiştir:

1. Derslerimizde kitabımızdan farklı olarak yaptığımız etkinliklerin, Türkçenin günlük hayatta kullanımına yönelik okuma becerinizi geliştirmede faydası olup olmadığını genel hatları ile özetler misiniz?
2. Bu etkinlikleri faydalı buluyor musunuz? Eğer buluyorsanız ne gibi faydalar sağladığına dair örnek verebilir misiniz?
3. Daha önce Türkçe konuşurken zorlandığınız fakat kullanımbilimsel etkinliklerin uygulandığı derslerden sonra kolaylıkla anlayabildiğiniz neler var?
4. Daha önce gittiğiniz kursta öğrendiklerinizle bizim kursumuzda öğrendikleriniz arasında bir fark ya da benzerlik var mı?

Birinci ve ikinci soruya verilen cevaplar incelendiğinde tüm öğrenciler tarafından etkinliklerin günlük hayatta Türkçe kullanımına olumlu yönde faydası olduğu geri bildirimi alınmıştır. Bu faydaları özetlemeleri ve ne gibi faydalar olduğuna dair örnek vermeleri istendiğinde ise birinci öğrenci *“Çok anlamıyordum ama şimdi insanlarla konuşabilirim. Utanmadan konuşuyorum, çok anlamlar öğrendim.”* dedi. Aynı öğrencinin odak grup görüşmesindeki bire bir kendi ifadeleri *“Günlük konuşmada kullanılan cümleler ve anlamlar kitapta gördüklerimizden bazen çok farklı. Bundan dolayı yaptığımız ek çalışmaların çok faydasını gördüm. Farklı anlatımlar öğrendim. Kelime veya cümlelerin ne demek istediği bazen çok farkedebilir. Türkçeyi daha doğru kullanma ve anlamayı becerebiliyorum”* şeklindeydi. İkinci ve üçüncü öğrenciler kendilerine söylenenleri daha iyi anladıklarını ve okurken ya da konuşurken kelimeleri daha kolay kullandıklarını belirttiler. İkinci öğrenci *“anladığım şeyi doğru düşünmeyi öğrendim. Çünkü bazı kelimeler ve cümleler yanlış anlayınca cevap da veremiyorsun”* dedi. Diğer öğrenci ise, *“Mesela alışveriş yaparken bir şey söylüyorlardı ama ben tam anlamıyordum. Bu derslerle sokakta ne demek istiyorlar hemen anladım”* dedi. Dördüncü öğrenci *“Bundan önce kendi fikrimi, düşüncelerimi bütün olarak anlatamadım. Şimdi ne istesem anlatabilirim. Bol bol Türk arkadaşlarımla konuşabilirim. Beni herkes daha iyi anlıyor. Ben de doğru söylediğim zaman iyi anlıyorlar”* dedi. Beşinci öğrenci etkinlikler sayesinde daha doğru okuduğunu ve daha hızlı anladığını belirtti. Bunun yanında film seyredirken veya kitap okurken eskisi gibi anlamlarla ilgili zorluk yaşamadığını vurguladı: *“Aynı filmleri yeniden izledim baktım daha doğru anladım. Mesela önceki zamanlarda izlerken anlamadığım sözler vardı şimdi konuşmayı kaçırmadan ve filmi durdurmadan anlayabildim.”* Altı, yedi ve sekizinci öğrenciler markette, yurttan ve toplu alanlarda kendilerini daha kolay ifade edebildiklerini, internetten sipariş verirken her şeyi daha kolay anlayabildiklerini, yazılı yönerge ve talimatları tam olarak algılayabildiklerini ifade ettiler. Altıncı öğrenci *“Yurtta Türkçe konuşanların söyledikleri bazı cümleleri yanlış anladığımda bana gülüyorlardı. Verilen derslerle başka anlamları olan cümleleri anlayabildim. Artık şakalı konuşmaya daha iyi*

katılıyorum” dedi. Yedinci öğrenci “Mesela arkadaşşıma yolun açık olsun dedim, sen bunu nerden biliyorsun dedi. Derste öğrenmişim. Mesela kolay gelsin demek nedir bilmiyordum. Gerçekten sözlük bakmadan farklı şeyler öğrendim.” dedi. Sekizinci öğrenci ise, “İnternetten alışveriş yaptım. Önceden açıklamaları anlamazsam diye korkuyordum. İngilizcem de iyi değil, translate kullanınca da değişik cümleler çıkarsa yanlış yaparım diye korktum ama dersleri çok beğendim. Kelimeleri doğru anlamak çok önemliydi” dedi. Üçüncü soruya cevaben beş öğrenci önceden çok utandığını ve konuşurken anlatamadığı için çok stresli olduğunu, bundan dolayı hiç konuşmadığını fakat etkinlikler sayesinde artık rahatça kendilerini ifade edebildiklerini söylediler. Tüm öğrenciler etkinlikler sayesinde konuşurken, okurken ve günlük hayatta başkalarına kendilerini ifade ederken özgüven kazandıklarını bildirdiler. Birinci öğrenci “Çok heyecanlıydım, öğretmen dersleri arkadaş gibi yaptı. Herkes çok eğlendi. Doğru anlamaya başlayınca konuşmak isteğim arttı. Yurtta ve sınıfta rahat konuşmak güzel oldu. Türkçe benim dilimden çok farklı. Cümlelerin başka anlamını bilersen hayat kolaylaşıyor” dedi. İkinci öğrenci “Arkadaşıma bir gün denemesi bedava dedim, çok şaşırdı. Senin dilinde de var mı bu laf dedi. Hayır dedim. Nasıl öğrendin dedi. Derste okulda öğrendim dedim. Okullarda bunlar olmuyor dedi. Ben de tekrar denemesi bedava dedim. Güldük. Böyle dersler olmasa Türkçe yarım olacaktı” şeklinde örnek verdi. Üçüncü öğrenci “Okulda ve dışarda Türkçe konuşmak istemiyordum. Anlayamadığım cümleler vardı ve korkuyordum. Yanlış söylersem diye susuyordum. Kurstan sonra konuşmaktan korkmuyorum çünkü anlamam gelişti” dedi. Altıncı öğrenci de “Ben derste hiç farklı anlatma görmemişim. Bu kurs ile daha doğru konuştum. Mesela benim dilimde kelimedden ek yaparak başka kelime üretmek yok. Türkçe çok zor geliyordu. Konuşurken de bazen arkadaşlarım gülüyordu. Derslerde konuşmayı sevdim ve kelimelerin eklemelerini anlayabildim” dedi. Sekizinci öğrenci “Daha önce söyleyeceğim şeyi Türkçe söylemekten endişeliydim. Kursta ek çalışmalar ile korkum gitti. Daha önce konuşmalarda hiç anlamadığım şeyler vardı. Konuşurken kendi dilimdeki gibi söyleyince gülüyorlardı. Ben de konuşmuyordum. Sonra başka anlamlı kelimeler öğrendim. Yüz deyince sadece sayı anlıyordum mesela. Bunun gibi şeyler öğretti öğretmen. Türkçe anlamak karışık diye düşündüm önce ama derslerden konuşurken kelimeleri doğru kullanmayı başarabildim” şeklinde cevap verdi. Son soruda öğrencilerden daha önce gittikleri kurslarla çalışmada uygulanan deneysel yöntemi kıyaslamaları istendiğinde birinci öğrenci daha kolay Türkçe öğrendiğini ve kendisini daha kolay ifade ettiğini bildirdi. İkinci öğrenci aynı öğretim programı kitabını kullanmış olmasına rağmen kullanımbilim temelli etkinlikler sayesinde çok daha fazla okuma yapabildiğini, doğru anlayabildiğini, derslerde kendisini daha iyi ifade edebildiğini ve tüm bunlar sayesinde daha rahat, daha keyifli kurs geçirdiğini belirtti. Üçüncü öğrenci önceki kursta kelime anlamlarının verildiğini fakat kullanımbilim temelli etkinlikler ile anlamları

doğru biçimde algılayıp daha doğru ifade edebildiğini ve Türkçe konuşurken iletişiminin daha kolay hâle geldiğini anlattı. Dördüncü öğrenci yazma çalışmaları, ödevler ve okumayı geliştirmenin etkinliklerle çok daha kolay hâle geldiğini söyledi. Diğer dört öğrenci de özellikle okuduğunu anlama, kendini rahat ve doğru ifade etme gibi kazanımların sağlandığına vurgu yaptı. Odak grup görüşmesinde elde edilen tüm bu geri bildirimlere bakıldığında kullanımbilim temelli etkinliklerin uygulanması sayesinde Türkçe öğrenme süreci boyunca özellikle sosyal iletişim, okuduğunu anlama ve kendini doğru ifade edebilme becerilerinin daha etkin biçimde geliştirilebildiği/gerçekleştirilebildiği öğrenciler tarafından da görüş birliği ile teyit edilmiştir.

Araştırmada odak grup görüşmesi ile katılımcılardan alınan geri bildirimler ve görüşme esnasında sorulan sorulara verilen cevaplar incelendiğinde, belirlenen temalar ve betimlemeler ile tam uyumlu dönütlerin kaydedildiği görülmüştür. Hem odak grup görüşmesinde katılımcıların kullanımbilim temelli etkinliklere dair ifadeleri hem de bu ifadelerin betimsel analizinde ortaya konan tutarlılık göz önüne alındığında, çalışmanın nitel verilerinin nicel verilerini destekler yönde olduğu görülmüştür. Buna göre, yabancılara Türkçe öğretiminde kullanımbilim temelli etkinliklerin yararlılığını ortaya koyan bulguların geçerliliğinden bahsetmek mümkündür.

Odak grup görüşmesinde katılımcılara yöneltilen kullanımbilim temelli etkinliklerin uygulanmasına dair sorulardan yola çıkılarak oluşturulan temalara ve betimlemelere aşağıdaki Tablo 26’da yer verilmiştir.

Tablo 26. *Odak Grup Görüşmesi Temaları ve Betimlemeleri*

Tema	Betimleme
Okuma becerisini geliştirmeye olumlu katkı	Etkinlikler sayesinde günlük Türkçe okurken daha iyi anlama becerisi kazanma
Türkçenin kullanımında olumlu yönde gelişim	Kendini daha iyi ifade edebilme becerisinde gelişim hissetme
Türkçe kullanımında özgüven	Etkinlikler sayesinde dil kullanımı esnasında kelime ve ifadelerin seçiminde kendinden emin olma duygusunun olumlu yönde gelişmesi
Türkçe okuma isteği ve pratiğinde artış	Kullanımbilim temelli etkinlikler sayesinde eski kurlarla kıyaslandığında daha fazla okuma yapabilme, okuduğunu daha doğru algılama becerisinin gelişmesi

BEŞİNCİ BÖLÜM

Sonuç ve Tartışma

Yabancı dil öğretiminde yüz yıllardır süregelen doğru yöntem ve teknik arayışı yadsınamayacak kadar önemlidir. Eğitim bilimleri temelli bakış açısına göre, tarihsel süreç boyunca dil öğretiminde izlenen yöntemler, her zaman daha iyisini bulmak adına sürdürülmüş olan araştırmaların neticesinde ortaya çıkarılmıştır. Günümüzde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler öğretimin kalitesini belirleyen en önemli unsurlardır. Öğretim boyunca gerçekleştirilen uygulamaların tümü program öncesinde belirlenen hedef kazanımlara erişilmesinde anahtar rol oynar. Bu sebeple daha etkin öğrenmeyi sağlamaya yönelik yeni uygulamaların geliştirilmesi yolu ile klasik öğretim tekniklerinin yetersiz yönleri iyileştirilmeye çalışılmaktadır. Klasik öğretim teknikleri daha ziyade dikte edici olmakla beraber öğretici merkezlidir. Bilgiyi direkt aktaran öğretim yöntemlerinin dil kazanımına kullanımsal olarak katkı sağlamadığı görülmüştür. Fakat öğrenci merkezli ve deneyimleyerek öğrenmeye dayalı teknikler ile hem daha etkin hem de daha kalıcı bir öğrenime ulaşabilmek hedeflenmektedir. Bu doğrultuda, yabancı dil olarak Türkçe öğretim yöntemleri bilimsel çalışmaların ışığında her geçen gün gelişimini sürdürmektedir. Ayrıca süreç içerisinde görülmüştür ki öğrenciyi ön plana çıkaran, dili kullanım amacına uygun bir şekilde öğretmeyi hedefleyen yöntemler, dil öğrenme sürecinin daha kolay ilerlemesini sağlamaktadır.

Kullanımbilimsel alan, dil sisteminin belki de en önemli bileşenlerden biri olup anlambilimsel bileşen ile de sıkı bir iş birliği içerisinde. Çünkü kişi, sesbilimsel ve sözdizimsel yapı tarafından oluşturulan öbeklere bireysel düşüncelerini ve yorumlarını katmaktadır. Bunu gerçekleştirebilmek için kullanımbilimsel bilgiye ihtiyaç duyulmaktadır. Alanyazında kullanımbilimsel yeterlik, dil öğrenen bireyin başarılı iletişim kurabilme yetisini geliştirebilmek için temel unsurlardan birisi olarak nitelendirilmiştir (Kasper, 1997). Hymes, kullanımbilimsel yeterliliği “dilini hem referans hem de sosyal anlamını anlama ve üretme kurallarının bilgisi” olarak tanımlar (Hymes, 1972). Yabancı bir dili öğrenme sürecindeki bireylerin kullanımbilimsel stratejileri kendi dillerinin bağlamlarına göre ayırt edebilmeleri beklense de, bunu özellikle dildeki farklılıkları göz önünde bulundurarak ayırt edebilmelerinin çok mümkün olmadığı gösterilmiştir (Fukushima, 1990). Ayrıca, alanyazında pedagojik müdahale olmadan, kullanımbilimsel yeterliğin doğal olarak ve dilsel yeterliklerin gelişmesiyle eşzamanlı olarak gelişmesinin mümkün olmadığı bildirilmiştir (Bardovi-Harlig & Mahan-

Taylor, 2003; Boxer & Pickering, 1995). Diğer taraftan, kullanımbilimsel öğretme gerekliliğini destekleyen argümanlara rağmen, disiplinin Yabancı Dil Olarak Türkçe öğretiminde genellikle yetersiz temsil edilmekte olduğu gözlemlenmektedir. Pragmatik yeterliliğin hem öğretilmesi hem de değerlendirilmesinin öğretim sürecine dâhil edilmesi için güçlü bir durum vardır fakat yine de büyük ölçüde göz ardı edildiği aşîkârdır (Aksoyalp, 2015; Kakiuchi, 2005; Salazar-Campillo, 2007; Usó-Juan, 2007).

Okuma çeşitli faaliyetlerin birlikte yürütüldüğü karmaşık bir süreçtir. Okuma, “basılı sözcükleri duyu organlarıyla algılama, anlamlandırma, kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir etkinlik” olarak tanımlanmıştır (Girgin, 1999). Okuduğunu anlama; metni okuma, işleme ve anlamını kavrama yeteneğidir. Bu unsurların tümünü içeren okuma becerisi, okunan bir metinden zihnimizdeki bilgilere göre anlam çıkarma ve bunu yorumlama olarak ifade edilmiştir (Grabe & Stoller, 2002). Dil öğrenimi sürecinde okuma becerisi, geliştirilmesi gereken en önemli temel beceri olarak vurgulanmıştır (Carrell, 1988; Grabe & Stoller, 2001). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme becerisinden sonra en erken gelişmeye başlayan beceri okuma becerisidir. Dolayısıyla okuma becerisinin geliştirilmesi, yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde de son derece önemli bir yere sahiptir.

Tüm bu bilgilerden hareketle, kullanımbilim temelli yaklaşımın yabancılara Türkçe öğretiminde sürece entegre edilmesi gerektiğine kanaat getirilmiş ve kullanımbilim temelli etkinliklerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisini inceleyen bir araştırma yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda kullanımbilim temelli etkinliklerin uygulanması yoluyla gerçekleştirilen Türkçe öğretiminin belirgin olarak okuma becerisinin geliştirilmesinde daha etkin olduğu tespit edilmiştir. Alanyazın araştırmasında sunulan çalışmaya benzer çalışmalar olmasına rağmen kullanımbilimsel yaklaşımın yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uygulanmasının etkilerine dair bir yayına rastlanmamıştır. Bu sebeple mevcut araştırma, kullanımbilim temelli uygulamaların yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki rolüne dair alanyazına önemli bir katkı sağlamış ve bunun yanı sıra gelecekte yürütülecek araştırmalar için de bir referans çalışma olarak yerini almıştır.

Bu çalışmada cevabı aranan temel soru “*Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama çalışmaları öncesinde ve sonrasında başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?*” sorusudur. Çalışmadaki iki grubun ön test puanları karşılaştırıldığında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığının belirlenebilmesi için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrenciler öğretime başlangıç noktasında benzer bilgi seviyesindeydi. Bir başka deyişle, okuma becerileri bakımından eşdeğer düzeydeki öğrenci grupları uygulanan iki farklı öğretim

teknığının nihai etkinliğini kıyaslamak için uygun özelliklerdedir. Dolayısıyla başlangıçta araştırmanın sonuçlarını etkileyecek bir farklılık olmaması araştırmanın güvenilir ve geçerli olabileceği sonucunu vermektedir. Ayrıca Shapiro-Wilk testine göre ön test sonuçları açısından iki grupta da verilerin normal dağılım gösteriyor olması ve Levene istatistiğine göre iki grubun da varyanslarının homojen olması, çalışmada grupların belirlenme sürecinde uygun işlemlerin yapıldığına işaret etmektedir.

Her iki grubun kendi içinde ön test ve son test başarı puanları bağımlı örneklem t-testi ile değerlendirildiğinde hem deney hem de kontrol grubunda kendi içinde son test sonuçlarının ön test sonuçlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Diğer taraftan, deney ve kontrol gruplarının son test puanları karşılaştırıldığında, deney grubundaki öğrencilerin son test başarı puanları kontrol grubundaki öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Bu bağlamda, öğrenme süreci boyunca kontrol grubunun da kullanılan kitaba bağımlı yöntem ile okuma becerisini geliştirdiği; ancak deney grubunda bu gelişmenin anlamlı biçimde daha fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca ANCOVA testinden elde edilen sonuçlarda; öğrencilerin ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları arasında anlamlı farklılık vardır. Buradan hareketle şu sonuca varılmıştır; öğrencilerin Türkçe okuma becerilerine dair akademik başarısı, öğretim yöntemiyle (kullanımbilim temelli etkinliklerin uygulanması ile yabancılara Türkçe öğretiminde okuma becerilerinin geliştirilmesi) değişmektedir. Kullanımbilim temelli etkinliklerin yabancılara Türkçe öğretiminde okuma becerisinin geliştirilmesini istatistiksel olarak anlamlı biçimde olumlu yönde arttırdığı tespit edilmiştir. Elde edilen verilerden ulaşılan sonuçlara göre, yabancılara Türkçe öğretiminde kullanımbilim temelli etkinliklerin okuma becerisini geliştirmedeki üstünlüğü ortaya konmuştur.

Araştırmanın son aşamasında çalışma sürecinin tamamlanmasını takiben deney grubunda yer alan 8 öğrenciyle odak grup görüşmesi gerçekleştirilerek kullanımbilim temelli etkinliklerin yabancılara Türkçe öğretiminde yararlılığına dair katılımcı görüşleri ve geri bildirimleri alınmıştır. Görüşmenin ilk ve en temel sorusu “*Derslerimizde kitabımızdan farklı olarak yaptığımız etkinliklerin, Türkçenin günlük hayatta kullanımına yönelik okuma becerinizi geliştirmede faydası olup olmadığını genel hatları ile özetler misiniz?*” olarak öğrencilerin görüşlerine sunulmuştur. Katılımcıların her birinin ayrı ayrı verdikleri cevaplar incelendiğinde tüm katılımcıların ortak görüşü uygulanan etkinliklerin günlük hayatta Türkçe kullanımına yönelik okuma becerilerinin gelişmesine olumlu yönde katkısı olduğu noktasında birleşmiştir. Bir başka deyişle kullanımbilim temelli etkinliklerin uygulandığı öğrenciler, etkinliklerin okuma becerisini geliştirmedeki yararlılığı konusunda hemfikirdir. Özellikle katılımcıların

etkinlikler sayesinde kendilerine söylenenleri daha iyi anladıklarını ve okurken ya da konuşurken kelimeleri daha kolay kullandıklarını belirtmiş olmaları nicel sonuçları destekler nitelikte oldukça önemli geri bildirimler olarak kaydedilmiştir. Bu sonuca göre uygulanan etkinlikler yoluyla gerçekleştirilen öğretimin, kullanımbilimin temel hareket noktası olan Türkçenin günlük hayatta kullanım odaklı öğretilmesi amacına paralel olarak olumlu sonuçlar verdiği katılımcılar tarafından da teyit edildiği görülmüştür.

Katılımcıların odak grup görüşmesinde etkinlikler sayesinde daha doğru okuduklarını ve daha hızlı anladıklarını belirtmeleri, öğrenim sonrası eskisi gibi anlamlarla ilgili zorluk yaşamadıklarını vurgulamış olmaları ve özellikle de market, yurt gibi toplu alanlarda kendilerini daha kolay ifade edebildiklerine dair geri bildirimde bulunmuş olmaları deney ve kontrol grupları arasındaki son test puanına dair anlamlı farklılığı destekler niteliktedir. Ayrıca tüm katılımcıların etkinlikler sayesinde günlük hayatta kendilerini ifade ederken özgüven kazandıklarını bildirmiş olması da etkinliklerin yeni öğrenilmekte olan dili kullanma kaygısını azalttığının bir işaretidir. Bunların yanı sıra, katılımcılardan daha önceki kurs tecrübeleriyle çalışmada uygulanan deneysel yöntemi kıyaslamaları istendiğinde ifade edilen temel farklar; kullanımbilim temelli etkinlikler sayesinde çok daha fazla okuma yapabilme, daha doğru anlayabilme ve derslerde kendini daha iyi ifade edebilmedir. Sonuç olarak, odak grup görüşmesinde katılımcıların kullanımbilim temelli etkinliklere dair oy birliği ile verdikleri olumlu ortak geri bildirimler ve ifade ettikleri görüşlerden elde edilen nitel veriler, çalışmanın nicel verileriyle tam uyumlu olarak tespit edilmiştir. Bu durum ön test ve son test yoluyla elde edilmiş olan verilerin gerçekliğini teyit etmektedir.

Soler ve Martinez-Flor'a (2008) göre İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrencilerin kullanımbilim temelli kazanımlara yönelik eğitim girdilerine erişimi sınırlıdır. Benzer şekilde mevcut çalışmada da kontrol grubunda yer alan katılımcıların öğrenimi süresince kullanılan temel kitabın kullanımbilim temelli yeterliliğe yönelik öğretim programı içeriğinin sınırlı düzeyde kaldığı tespit edilmiştir. Alanyazında pek çok araştırmacı (Alcon-Soler, 2015; Bardovi-Harlig & Vellenga, 2012; Farahian, Rezaee & Gholami, 2012; Halenko ve Jones, 2011; Ifantidou, 2013; Kim ve Taguchi, 2015; Koike ve Pearson, 2005; Li, 2012; LoCastro, 1997; Narita, 2012; Olshtain & Cohen, 1990; Rose, 2005; Taguchi, 2007; Takahashi, 2001), öğrencilerin kullanımbilim temelli eğitim girdilerini öğrenmekte oldukları yabancı dile dair kalıcı kazanıma dönüştürebilmelerinin ancak öğretim programına eklenecek bazı özel çalışmalar sayesinde başarılabilirliğini vurgulamıştır. Mevcut çalışmada aynı noktadan hareketle, deney grubunda yer alan öğrencilere kontrol grubunda takip edilen öğretim öğretim programına ek olarak kullanımbilim temelli 10 haftalık özel bir öğretim programı

uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre kullanımbilim temelli etkinlikler son test başarısını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde arttırmış ve ayrıca izleme testi ile kalıcı kazanımların elde edildiği ortaya konmuştur.

Takahashi'nin (2001) çalışmasında yabancı dil öğrenmekte olan 138 üniversite öğrencisine uygulanan ve en az 4 haftalık her biri 90 dakika süreli bilinçli dil kullanımını arttırmayı hedefleyen öğretim programı ile öğrencilerin kullanımbilimsel yeterliliği kazanmalarının etkin şekilde başarıldığı bildirilmiştir. Bardovi-Harlig ve Vellenga (2012) 36 uluslararası öğrenci üzerinde deneysel bir çalışma gerçekleştirmiştir. İki farklı dil seviyesindeki öğrenciler eşit sayılarda iki gruba ayrılmıştır. A grubundaki öğrencilerin %84'ünün 5. seviyede (7 farklı seviyeye göre) ve B grubundaki öğrencilerin %78'inin 4. seviyede olduğu görülmüştür. Öğrencilere dersleri 4 farklı öğretmen vermiştir ve iki gruba birbirinden farklı 15'er adet geleneksel ifade seti öğretilmiştir. Bulgular, her iki grubun da kendi hedef ifade setinde önemli ölçüde geliştiğini gösterse de, iki grubun da diğer sette önemli kazanım geliştirilemediği saptanmıştır. İki grup arasındaki yeterlik düzeyinin farklı olması ve 4 farklı öğretmenin olması çalışmanın bulgularını etkilemiş olabilir. Mevcut araştırmada öğrencilerin başlangıç noktasında dil seviyelerinin aynı olduğu, demografik özelliklerinin birbirine benzediği ve deney grubunda uygulanan kullanımbilim temelli etkinlikler dışındaki öğretim programının iki grupta da aynı olduğu belirtilmiştir. Dolayısıyla son test puanlarında görülen istatistiksel anlamlı farkın geçerliliğinden bahsedilebilir.

Alanyazında farklı yönde sonuç bildiren yayınlar da mevcuttur. Olshtain ve Cohen'in (1990) çalışmasında özür dileme konusunda yabancı dil kullanımına yönelik olarak öğrencilere 20'şer dakikalık 3 seans hâlinde öğretim programına ek uygulama yürütülmüş ve son test puanları kıyaslandığında gruplar arasında nicel bulgular açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Diğer taraftan bu çalışmaya dair yorumlarında Kasper ve Rose (2002), çalışmanın sınırlı kapsamı ve kısa etkinlik süresi (20 dakikalık 3 seans) nedeniyle verilen ek öğretimin öğrencilerin özür dilemenin gelişmiş özelliklerine hâkim olmaları için yetersiz olduğunu vurgulamışlardır. Başka bir deyişle, katılımcıların öğrendiklerini tek seferde göstermek için yeterli zamana ve fırsata sahip olup olmadıkları tartışmalıdır. Başka bir çalışmada (LoCastro, 1997), üniversite birinci sınıfta İngilizce öğrenmekte olan 42 Japon öğrenciye rica ve istek bildiren konuşma stratejileri odaklı öğretim uygulanarak öğrencilerin bu alanda kullanımbilimsel yeterlikleri değerlendirilmiştir. Bulgularda olumlu yönde anlamlı bir değişimin görülmediği rapor edilmiştir. Bu araştırmada ise tümü aynı seviyedeki (B2) öğrencilere Türkçe öğretimi esnasında uygulanan 10 hafta süreli kullanımbilim temelli etkinlikler sayesinde standart öğretim programına göre daha başarılı son test sonuçları tespit

edilmiştir. Yukarıda bahsedilen iki çalışmaya kıyasla mevcut araştırmada anlamlı farklılık tespit edilmiş olmasının arkasındaki temel nedenler; kullanımbilim temelli etkinliklerin her birine 1 saatlik öğretim süresi ayrılmış olması, homojen öğrenci yapısı, başlangıçta yabancı dil seviyesinin benzer düzeyde olması ve öğrencilerin kazanımları pekiştirebilmesine imkân sağlayacak şekilde yeterince uzun bir uygulama sürecinin olması sayılabilir.

Atina Üniversitesi'nden Ifantidou (2013), çalışmasında öğrencilerin kullanımbilimsel yeterliliğini geliştirmeyi ve sonrasında açık uçlu sorular, kapalı uçlu sorular, çoktan seçmeli testler, çeşitli kompozisyonlar kullanarak yeterlik düzeylerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda 90 kişilik deney grubu ilk olarak Ekim 2009'da öğretim öncesi kullanımbilimsel farkındalık açısından ve sonra eğitim sürecinin ardından Haziran 2011'de de gelişim açısından yeniden değerlendirilmiştir. Temel bulgular şunlardı: (1) deney grubu kullanımbilimsel yeterlik açısından belirgin bir gelişme gösterdi ve eğitim süreçlerinden sonra ilgili eğitimin uzun vadeli etkileri korunmuştu; (2) kullanımbilimsel yeterliliğin farklı yönleri, yani söz edimleri, izole imalar ve kavramsal çıkarım yapabilme ancak sistematik ve uzun vadeli programla kazandırılabilir. Ifantidou'nun (2013) çalışması, kullanımbilimsel öğretimin çeşitli yönlerini değerlendirmekle birlikte onun etkililiğini de doğrulamıştır.

Alanyazında farklı araştırmacılar tarafından çalışılan kullanımbilimsel yeterlik alanları rica-istek stratejilerini (Takahashi, 2001), geleneksel ifadeleri (Bardovi-Harlig & Vellenga, 2012), ayrıca izole imaları ve kavramsal çıkarım yapabilme gibi özellikleri (Ifantidou, 2013) içeriyordu. Çeşitli çalışmaların ortaya koyduğu bulgular öğrencilere kullanımbilimsel bilgi aktarımının yabancı dil kazanımındaki önemini vurgulamaktadır. Mevcut çalışmada da 10 farklı kullanımbilimsel etkinlik temelinde öğrenme etkinliğinin arttığı gösterilmiştir. Öğrencilere farklı konularda kullanımbilimsel aktarımın gerçekleştirildiği araştırma sürecinin sonunda gerçekleştirilen son test puanlarına göre deney grubunda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek başarı tespit edilmiştir.

Tulgar (2016) tarafından yürütülmüş olan “Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenme Ortamında Öğrenci ve Akademisyenlerin Edimbilimsel Yeteneğin Öğretilmesi ve Değerlendirilmesi Konusundaki Algıları” başlıklı doktora tez çalışmasının bulgularına göre, öğretim elemanları kullanımbilimin uygulanmasına dair farkındalık sahibi olmalarına rağmen bu konuyu yeterince önemsememekte ve kullanımbilimsel yeterliğin ölçümüne dair uygulama eksikliği hissetmektedirler. Bir başka çalışmada ise (Mitrani, 2016), öğretim elemanlarının derslerde öğrencilere kullanımbilimsel aktarımlarının yetersiz düzeyde olduğu gösterilmiş; öğretim programında da kullanımbilimsel yetinin öğretilmesine dair planlama eksikliği olduğu ortaya konmuştur. Salih (2016) tarafından yürütülmüş olan bir başka çalışmada, yirmi bir

dakikalık videoların dil öğretiminde kullanılması yoluyla öğrencilerin kullanımbilimsel farkındalıklarının geliştiği ve hedef kültüre dair bilgi seviyelerinin arttığı bildirilmiştir. Rajabia vd. (2015) tarafından yürütülmüş bir araştırmada öğrencilerin sosyal değişkenler ışığında dil öğrenme becerilerini daha kolay geliştirdiği ortaya konmuştur. Alanyazında yer alan kullanımbilim temelli dil öğretimine dair söz konusu çalışmalardan elde edilmiş verilerden yola çıkılarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanımbilimsel yöntemlerin uygulanması ile dil kullanma becerilerinin daha iyi kazandırılabilceği düşünülmüştür.

Mitrani (2016), klasik eğitim ile öğrencilerin dil öğrenimi sürecinde kullanımbilimsel yetkinliklerinin sınırlı düzeylerde ve eksik kaldığını vurgulamıştır. Bu bulgu mevcut araştırmada kontrol grubu öğrencilerinin son test ortalama puanlarındaki düşüklüğü desteklemektedir. Bardovi-Harlig ve Shin (2014, s. 32), öğrenmenin kullanımbilimsel bağlamda test edilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Ayrıca kullanımbilimsel testlerin öğrencilerin kullanımbilimsel öğretme ve öğrenmeyi ciddiye almalarına yardımcı olduğunu ve sonuç olarak bu durumun yabancı dil kullanım becerilerinin gelişmesini olumlu yönde arttırdığını açıklamışlardır (Bardovi-Harlig & Shin, 2014; Cohen, 2014). Vu (2017) tarafından yayımlanan doktora tez çalışmasının bulgularına göre, kullanımbilimsel yöntemlerle yabancı dil öğretiminde öğrencilerin dili uygun biçimde kullanması ve iletişim esnasında yanlış anlamalardan kaçınılması sağlanmış olur. Bouton (1994) ve Kasper'in (2001) çalışmalarında bildirilen benzer bulgulara göre, öğrenciler sınıf içi ve sınıf dışında hedef dile yüksek oranda maruz kalıyor olsa bile günlük hayatta kullanımbilim açısından yeterli kazanım sağlamaları mümkün değildir. Takahashi tarafından yayımlanmış bir çalışmada ön test ve son test sonuçlarının karşılaştırmalı değerlendirilmesi neticesinde anlam odaklı öğretim teknikleri ile öğrencilerin öğrenilen dile dair kullanımbilimsel kazanımlarının arttığı gösterilmiştir (Takahashi, 2001). Bu çalışmada da kullanımbilimsel uygulamalar yoluyla dil becerilerinin daha iyi geliştiği deney grubunun son test başarı düzeyinin yüksekliğine bakılarak söylenebilir.

Kullanımbilim temelli teknikler yoluyla öğretim, alanyazında pek çok farklı araştırmacı tarafından incelenmiş ve kullanımbilimsel yaklaşımın etkinliği bu çalışmada elde edilen verilerle de doğrulanmıştır (Alcon-Soler, 2015; Halenko & Jones, 2011; Kim & Taguchi, 2015; Koike & Pearson, 2005; Narita, 2012; Rezvani et al., 2014; Rose & Kwai-fun, 2001). Bardovi-Harlig ve diğerleri (1991) kullanımbilim teknikleri ile dil öğretiminde öğrencilerin dili daha derinlemesine anlayarak öğrenmelerinin sağlandığını ve bu sayede dili kullanırken sadece kelime tabanlı öğretimden daha etkin kullandıklarını bildirmişlerdir. Kasper ve Rose (2001), erişkin yaşta yabancı dil öğrenen kişilerin kullanımbilimsel yöntemlerle dili öğrenme esnasında kendi ana dillerinden de kullanımbilimsel kalıpları adapte edebildiklerini belirtmişlerdir.

Ayrıca pek çok farklı araştırmacı da yabancı dil öğretiminde kullanımbilimsel yaklaşımın önemini vurgulamıştır (Belz, 2007; Cohen, 2008; O’Keeffe, Clancy, & Adolphs, 2011; Rose, 2005; Vasquez & Sharpless, 2009). Bunun yanı sıra, dil yeterliliği orta-üst seviye olan öğrencilerde kullanımbilimsel bilginin kazandırılabilmesi daha uygun ve başarılı bulunmuştur (Taguci, 2007). Bu araştırmada da B2 seviyesindeki öğrencilere Türkçe öğretimi esnasında uygulanan 10 hafta süreli kullanımbilim temelli etkinlikler sayesinde standart öğretim programına göre daha başarılı son test sonuçları tespit edilmiştir.

Halenko ve Jones (2011) yayımladıkları çalışmalarında kullanımbilimsel farkındalığı arttırmaya ve öğrenilen dilde akademik amaçlar bağlamında sözlü ricada bulunma yetisini geliştirmeye yönelik 6 saatlik ilave kullanımbilim temelli eğitim verilen öğrenci grubunun diğerlerine göre kullanımbilimsel yeterliliğinin daha iyi olduğunu bildirmişlerdir. Aynı çalışmada öğrencilerle yapılan görüşmelerde alınan geri bildirimlere göre öğrencilerin de kullanımbilim temelli eğitim tekniklerini dil öğrenim süreci açısından değerli gördüğü not edilmiştir. Altı saatlik kullanımbilim temelli öğretimin daha fazlası (10 haftalık süreç) mevcut araştırmada gerçekleştirilmiştir. Diğer taraftan Koike ve Pearson’a (2005) göre kullanımbilim temelli öğretimde sürenin uzun ya da kısa olması, elde edilen sonucu çok fazla etkilememekte ve kullanımbilimsel kazanımların sağlanması öngörüldüğü gibi mutlaka uzun bir eğitim süresi gerektirmemektedir. Narita (2012) kullanımbilimsel bilinci geliştiren etkinliklerin uygulanması yoluyla yabancı dil olarak Japonca öğrenen öğrencilerde dil kullanma becerilerinin gelişimini inceleyen çalışmasında deney grubunun hem son test hem de izlem testinde daha iyi sonuçlar aldığını belirtmiştir. Alcon-Soler (2015) yayımladıkları makalelerinde İngilizce öğrenen İspanyol öğrencilerin deney ve kontrol grupları arasındaki son test sonuçlarına göre kullanımbilim temelli yaklaşımın daha yüksek başarı ile sonuçlandığını bildirmişlerdir. Koike ve Pearson (2005) İspanyolca öğrenen İngiliz öğrenciler üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalarında kullanımbilim temelli öğretim uygulanmış deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubuna göre anlattıkları durumlar için daha fazla ifade seçeneği bulma yetkinliği geliştirmişler. Yapılan çalışmalarda kullanımbilim temelli yaklaşımın etkinliği açısından olumlu yönde pek çok benzer sonuç bildirildiği görülmektedir. Bunlara ilave olarak, Salih (2016) tarafından da bildirildiği gibi kullanımbilim uygulamaları yoluyla sağlanan hedef kültüre dair bilgi seviyesindeki artış da mevcut araştırmada deney grubu ile gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinde benzer şekilde not edilmiştir.

Çalışmanın güçlü yönleri; kontrol ve deney gruplarının olması, aynı seviyedeki öğrenci gruplarını içermesi, demografik özellikler bakımından kıyaslanabilir benzer öğrenci grupları ile yürütülmüş olması, uygulamaların tek merkezde ve belirli bir kişi tarafından yürütülmüş olması

sebebiyle standardize bir öğretim sürecini içermesi, hem nicel hem de nitel veri toplama araçlarından oluşan karma yöntemin tercih edilmiş olması nedeniyle çok yönlü değerlendirmenin yapılmış olması ve izleme testi ile edinilen bilgilerin kalıcılığının test edilmiş olmasıdır. Bunların yanı sıra mevcut araştırma, yabancılara Türkçe öğretimi alanında gelecekte yapılacak kullanımbilim temelli yaklaşımı merkezine alan daha geniş kapsamlı çalışmalar için de referans teşkil etmektedir.

Öneriler

- a. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitaplarında okuma becerisini geliştirmek için verilen etkinliklerde kullanımbilimi destekleyici öğelere yer verilebilir.
- b. Kullanımbilim temelli etkinliklerin derslerde uygulanması olumlu sonuçlar verdiği için bu etkinlikler ders kitaplarında kullanılabilir.
- c. Yabancı dil olarak Türkçe derslerinde, kullanımbilimsel yöntemlerin nasıl uygulanacağı eğitimcilere öğretilir.
- d. Öğrencilere Türkçeyi kullanımbilimsel olarak nasıl öğrenecekleri açıklanabilir ve böylelikle bir farkındalık oluşturulabilir.
- e. Halihazırda kullanılan Yabancı Dil Olarak Türkçe ders kitaplarındaki metinlere yönelik etkinlikler kullanımbilimsellik göz önünde bulundurulmadan ve yetersiz sayıda yer almıştır. Bu boşluğun doldurulmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.
- f. Kullanımbilim temelli etkinlikler ile Türkçe dersleri daha işlevsel hâle geldiğinden diğer beceri alanlarında da kullanılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Aiken, L. R. (2000). *Psychological testing and assessment* (10th ed.), Allyn & Bacon.
- Akkaya, A., & Doyumğaç, İ. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metin türleri ve metin türlerine yönelik etkinlik örnekleri. A. A. Ahmed & A. Fişekcioğlu (Ed.), *Dil kullanıcısı bağlamında kuramdan uygulamaya Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi* içinde (1.baskı, s.371-412). Nobel.
- Akkök, E. (2008). *Yabancı dilde imgesel anlamlı dil öğelerinin “öğretimi*. (Tez No. 228108) [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara]. Yüksek Öğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Aksoyalp, Y. & Toprak T. E. (2015). Incorporating pragmatics in english language teaching: To what extent do efl course books address speech acts? *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 4(2), 125-133. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.4n.2p.125>
- Akyıldız, E. C. (2012) *Edimsel yetinin bir parçası olan söz eylemlerin öğretiminde kısa hikayelerin etkisi ve üçüncü düzeydeki yabancı dil öğretmenlerinin buna ilişkin edimsel farkındalık düzeyleri*. (Tez No. 370437) [Yüksek Lisans tezi, Başkent Üniversitesi, Ankara]. Yüksek Öğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Alcón, E. & Martínez-Flor, A. (2008). Pragmatics in foreign language contexts. In E. Alcón, & Martínez-Flor (Eds.), *Investigating pragmatics in foreign language learning, teaching and testing*. Multilingual Matters.
- Alcon-Soler, E. (2015). Pragmatic learning and study abroad: Effects of instruction and length of stay. *System*, 48, 62-74. <https://dx.doi.org/10.29140/ice.v2n2.162>
- Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge University Press.
- Al-Gahtani, S. & Roever, C. (2011). Proficiency and sequential organization of l2 requests. *Applied Linguistics*, 33(1), 42-65. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/amr031>
- Alpar, (2012). *Uygulamalı istatistik ve geçerlik-güvenirlik* (2. baskı). Detay.
- Anastasi, A. (1976). *Psychological testing* (4th ed.). Macmillan.
- Atılğan, H. (2013). Test geliştirme. H. Atılğan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (6. baskı, ss. 315-349). Anı.
- Aufa, F. (2013). *The Assessment Tool of L2 Learners’ Pragmatic Competence: Written Discourse Completion Test (WDCT)*. <http://www.ipedr.com/vol68/019-ICLLL2013-A10006.pdf>
- Avcı, Y. (2012). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil-düşünce analizi teorisi*. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(3), 1-15. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mjss/issue/40477/484896>
- Avcı, Y., & Küçük, S. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil bilgisi öğretim. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 12(35), 49-67. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12458>
- Bachman, L. & Palmer A. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford University Press.
- Bachman, L. & Palmer A. (2010). *Language Assessment in Practice*. Oxford University Press.
- Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.
- Banguoğlu, T. (2007). *Türkçenin Grameri*. Türk Dil Kurumu.

- Bardovi, H. K. & Shin, S. Y. (2014). Expanding traditional testing measures with tasks from l2 pragmatics research. *Iranian Journal of Language Testing*, 4(1), 26-49. https://www.ijlt.ir/article_114391_73da64b88bb7ac55ae79aae521021e7c.pdf
- Bardovi-Harlig, K. & Hartford, B. (1993). Learning the rules of academic talk: A longitudinal study of pragmatic development. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 279-304. <https://doi.org/10.1017/S0272263100012122>
- Bardovi-Harlig, K. (1990). Pragmatic word order in English composition. In U. Connor & A. Johns (Eds.), *Coherence in Writing: Research and Pedagogical Perspectives* (pp. 44-65). eachers of English.
- Bardovi-Harlig, K. (1993). Enhancing teacher-education through student-selected readings. In D. Freeman (Ed.), *New ways in teacher education*, (pp. 6-9). TESOL.
- Bardovi-Harlig, K. (1996). Pragmatics and language teaching: Bringing pragmatics and pedagogy together. In Bouton, L. (Ed.) *Pragmatics and language learning* (pp. 21-39). Urbana
- Bardovi-Harlig, K. (2001). Evaluating the empirical evidence: Grounds for instruction in pragmatics? In Rose, K. & Kasper, G. (Eds.) *Pragmatics in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Bardovi-Harlig, K. and Dornyei, Z. (1998) Do language learners recognize pragmatic violations? Pragmatic versus grammatical awareness in instructed l2 learning. *TESOL Quarterly*, 32, 233-262. <https://doi.org/10.2307/3587583>
- Bardovi-Harlig, K., & Hartford, B. S. (1990). Congruence in native and nonnative conversations: Status balance in the academic advising session. *Language Learning*, 40, 467-501. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1990.tb00603.x>
- Bardovi-Harlig, K., & Hartford, B. S. (1990). Congruence in native and nonnative conversations: Status balance in the academic advising session. *Language Learning*, 40, 467-501. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1990.tb00603.x>
- Bardovi-Harlig, K., & Mahan-Taylor, R. (2003). Teaching pragmatics. Retrieved from <http://exchanges.state.gov/education/engteaching/pragmatics.htm>
- Bardovi-Harlig, K., & Vellenga, H. E. (2012). The effect of instruction on conventional expressions in L2 pragmatics. *System*, 40, 77-89. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2012.01.004>
- Bardovi-Harlig, K., Hartford, B. A. S., Mahan-Taylor, Morgan, R., & Reynolds, W. (1991). Developing pragmatic awareness: Closing the conversation. *ELT Journal*, 45(1), 4-15. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED400702.pdf>
- Belz, J. A. (2007). The role of computer mediation in the instruction and development of L2 pragmatic competence. *Annual Review of Applied Linguistics*, 27, 45-75. 10.1017/S0267190508070037
- Bialystok, E. (1993). Symbolic representation and attentional control in pragmatic competence. In Kasper, G. & Blum-Kulka, S. (Eds.) *Interlanguage Pragmatics* (43-57). Oxford University Press.
- Birjandi, P. & Rezaei, S. (2010). Developing a multiple-choice discourse completion test of interlanguage pragmatics for Iranian EFL learners. *ILI Language Teaching Journal*, 6(1/2), 43-58. 10.1080/09571736.2019.1709887
- Block, E. L. (1992). See how they read: Comprehension monitoring of l1 and l2 readers. *TESOL Quarterly* 26(2), 319-43.

- Bouton, L. F. (1994). Conversational implicature in the second language: Learned slowly when not deliberately taught. *Journal of Pragmatics*, 22(2), 157-167. [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(94\)90065-5](https://doi.org/10.1016/0378-2166(94)90065-5)
- Bowling, A. (2002). *Research Methods in Health: Investigating Health and Health Services*. McGraw-Hill House.
- Boxer, D. & Pickering, L. (1995). Problems in the presentation of speech acts in EFL materials: the case of complaints. *ELT Journal*, 49(1), 44-58. <https://eric.ed.gov/?id=EJ501419>
- Börekçi, M. (2009). *Türkiye Türkçesinde yapı ve işlev bakımından sözcükler*. Eser Ofset.
- Börekçi, M., & Tepeli, Y. (2013). İşlevsel dil bilimi yaklaşımlarıyla türkçede sözcük türleri üzerine. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(7), 93-102.
- Brock, M. N. & Nagasaka, Y. (2005). Teaching pragmatics in the EFL classroom? SURE you can! *TESL Reporter*, 38(1), 17- 26. <https://silo.tips/download/teaching-pragmatics-in-the-efl-classroom-sure-you-can>
- Brown, P. & Levinson, S. (1987). *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge University Press.
- Bruner, J. (1960). *The process of education*. Harvard University Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2017) *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (23. baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. & Kılıç, E. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. baskı). Pegem.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approach to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1, 1-47. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/I.1.1>
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language Pedagogy. In J. C. Richards, & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and communication* (pp. 2-14). Longman.
- Canale, M. (1984). Considerations in the testing of reading and listening proficiency. *Foreign language annals*, 17(4), 349. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1984.tb03241.x>
- Carrell, P.L. (1988) *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9781139524513>
- Chall, J. S. (1996). *Learning to read: The great debate* (3rd ed.). Harcourt Brace.
- Chapman, R. (2015). You have no choice: pragmatic considerations in current language test instruments. In Gesuato, S., Bianchi, F., and Cheng. (Eds.), *Teaching, learning and investigating pragmatics: principles, methods and practices* (p.165-185). Cambridge Scholars Publishing.
- Chiravate, B. (2011). Perception of politeness in English requests by Thai EFL learners. *The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 17(2), 59-71. <https://core.ac.uk/download/pdf/11492215.pdf>
- Clarke P. J., Truelove E., Hulme C., & Snowling M. J. (2014). *Developing Reading Comprehension*. Wiley-Blackwell.
- Cohen J., R. & Swerdlik E., M. (2002). *Psychological testing and assesment* (5th. Ed.). McGraw-Hill Book Co.

- Cohen, A. (2010). Coming to terms with pragmatics. In: Ishihara, N. and Cohen, D. (Eds.), *Teaching and learning pragmatics: Where language and culture meet*. Pearson Education Limited.
- Cohen, A. D. (2008). Teaching and assessing L2 pragmatics: What can we expect from learners? *Language Teaching*, 41(2), 213-235. <https://arch.neicon.ru/xmlui/handle/123456789/5076678>
- Cohen, D. (2014). Towards Increased Classroom Assessment of Pragmatic Ability. *Iranian Journal of Language Testing*, 4(1), 5-25. https://www.ijlt.ir/article_114390.html
- Creswel, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (M. Sözbilir, çev. ed.). Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research* (1st ed.). Sage.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research* (1st ed.,). Sage.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları*. (Çev. ed. Y. Dede ve S. B. Demir). Anı.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Sage
- Creswell, J. W. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative, And Mixed Methods Approaches*. Sage.
- Creswell, J. W. (2014). *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. (Çev. Bütün, M. & Demir, S.B.) Siyasal.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd Edition). Sage.
- Crystal, D. (1985). *A dictionary of linguistics and phonetics*. 2nd ed.), Basil Blackwell.
- Çelik, M. (2021). Tek sözcük döneminde dil-zihin ilişkisi, iki dillilik ve iletişimdeki işlevselliği (12. ve 13. aylar). *FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 17, 481-512. <http://dergipark.org.tr/fsmia>
- Çetin, H. (2014). *A comparison of pragmatic competence between Turkish and portuguese efl learners via speech act set of apologies: A task-based perspective / Türk ve portekiz İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin edimbilim edinçlerinin özür söz edim grubu üzerinden karşılaştırılması: Görev-temelli bir perspektif* (Tez no. 366292). [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yüksek Öğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Demirel, Ö., & Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Pegem Akademi.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of Qualitative Research* (2nd ed.). Sage.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2008). *The landscape of qualitative research* (3rd ed.). Sage.
- Doyumgaç, İ. (2017). *Yabancılar için Türkçe ders kitaplarında dilbilgisi öğretimi*. (Tez No. 448554) [Yüksek Lisans, Adıyaman Üniversitesi-Adıyaman]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Doyumgaç, İ., & Tezcan, A. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde üretici dönüşümsel dilbilgisi. *International Journal of Languages Education*, 6(4), 244-265. <https://ijlet.com/DergiTamDetay.aspx?ID=3184>

- Edmunds, H. (2000). *The Focus Group Research Handbook*. McGraw-Hill.
- Edwards, M., & Csizér, K. (2001). *Opening and closing the conversation: how coursebook dialogues can be implemented in the classroom*. *NovELTy*, 8(2), 55-66. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2016.07.27>
- Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167-188. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0902_4
- Ekiz, D. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Anı.
- Eskey, D. E. (1986). *Theoretical Foundations in Teaching Second Language Reading for Academic Purposes*, F. Dubin, David E. Eskey & W. Grabe (Ed.) *Reading*, (p.3-24). Addison-Wesley.
- Eslami & Ahn (2015). Pragmatic Competence, Length of Residence, Amount of Contact and Intensity of Interaction. In Gesuato, S., Bianchi, F., & Cheng. (Eds.), *Teaching, Learning and Investigating Pragmatics: Principles, Methods and Practices*. Cambridge Scholars Publishing.
- Eslami, Z. R. (2005). Raising the pragmatic awareness of language learners. *ELT Journal*, 59(3), 199-208. <http://www.oupjournals.org>
- Eslami, Z. R., & Mirzaei, A. (2014). Speech act data collection in a non-Western context: oral and written DCTs in the Persian language. *International Journal of Language Testing*, 4(1), 137-154. https://www.ijlt.ir/article_114389.html
- Eslami, Z., & Liu, C. N. (2013). Learning pragmatics through computer-mediated communication in Taiwan. *International Journal of Society, Culture & Language*, 1(1), 52-73. http://www.ijscs.net/?_action=articleInfo&article=2002&vol=486
- Eslami-Rasekh, Z., Eslami-Rasekh, A., & Fatahi, A. (2004). The effect of explicit metapragmatic instruction on the speech act awareness of advanced EFL students. *TESL-EJ*, 8(2). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1068089.pdf>
- Farahian, M., Rezaee, M., & Gholami, A. (2012). Does direct instruction develop pragmatic competence? Teaching refusals to EFL learners of English. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(4), 814-821. <https://www.academypublication.com/issues/past/jltr/vol03/04/30.pdf>
- Félix-Brasdefer, J. (2004). Interlanguage refusals: Linguistic politeness and length of residence in the target community. *Language Learning*, 54(4), 587-653. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9922.2004.00281.x>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill.
- Fraser, B. (2010). Pragmatic competence: The case of hedging. In Kaltenböck, G., Mihatsch, W. & Schneider, S. (Ed.), *New Approaches to Hedging*, (p.15-34). Emerald Group.
- Frenz-Belkin, P. (2015). 'Teacher! You Need to Give Me Back my Homework:' Assessing students' needs for a pragmatics curriculum in an academic esl program. In Gesuato, S., Bianchi, F., & Cheng., (Eds.). *Teaching, Learning and Investigating Pragmatics: Principles, Methods and Practices*. Cambridge Scholars.
- Fukushima, S. (1990). Offers and requests: Performance by Japanese learners of English. *World Englishes*, 9, 317-325.
- Gardner, R. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold.

- Gay, L. R, Mills, G. E. & Airasian, P. (2012). *Educational research: competencies for analysis and applications*. (11th ed.), Pearson Education.
- Gibbs, A. (1997). *Focus groups*, *Social Research Update*, 19. <http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU19.html>.
- Gilmore, A. (2004). A comparison of textbook and authentic interactions. *ELT Journal*, 58(4), 363-374. <http://www.oupjournals.org>
- Girgin, Ü. (1999). Eskişehir ili ilkokulları 4 ve 5. sınıf işitme engelli öğrencilerinin okumayı öğrenme durumlarının çözümleme ve anlama düzeylerine göre değerlendirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları*.
- Gough, P. & Tunmer, W. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Gough, P. B. (1972). One second of reading. In J. F. Kavanagh & I. G. Mattingly (Eds.), *Language by ear and by eye: The relationship between speech and reading*. Massachusetts Inst. (p. 45-89). Technology Press.
- Göçer, Ali., Tabak, G., & Coşkun., A. (2012). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kaynakçası. *Türklük Bilim Araştırmaları (TÜBAR)*, 32(3), 73-126.
- Grabe, W., & Stoller, F. (2001). Reading for academic purposes: Guidelines for the ESL/EFL teacher. In M. Celce-Murcia (ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (3rd ed., p. 187-204). Heinle & Heinle.
- Grabe, W., Stoller, F. L. (2002). *Teaching And Researching Reading*. Pearson Education.
- Green, H. & Petty, W. (1971), *Developing language skills in elementary schools*. Allyn & Bacon.
- Grice, H. (1975). Logic and Conversation. *Speech Acts*, 3, 41-58. <https://lawandlogic.files.wordpress.com/2018/07/grice1975logic-and-conversation.pdf>
- Güneş, F. (2004). *Okuma yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ocak
- Halenko, N., & Jones, C. (2011). Teaching pragmatic awareness of spoken requests to Chinese EAP learners in the UK: Is explicit instruction effective? *System*, 39, 240-250. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2011.05.003>
- Halenko, N., & Jones, C. (2011). Teaching pragmatic awareness of spoken requests to Chinese EAP learners in the UK: Is explicit instruction effective? *System*, 39, 240-250. [10.1016/j.system.2011.05.003](http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2011.05.003)
- Harmer, J. (1992). *The practice of english language teaching*. Longman.
- Hinkel, E. (1997). Indirectness in L1 and L2 academic writing. *Journal of Pragmatics*, 27, 361-386. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(96\)00040-9](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(96)00040-9)
- Hudson, T., Detmer, E., & Brown, J. (1992). *A framework for testing cross-cultural pragmatics*. Univ of Hawaii.
- Hymes, D. (1977). *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. Taylor and Francis.
- Hymes, D.H. (1972) On Communicative Competence In J.B. Pride and J. Holmes (eds) *Sociolinguistics. Selected readings*. Harmondsworth: Penguin, (p. 269-293). <https://www.homes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-1.pdf>
- Ifantidou, E. (2013). Pragmatic competence and explicit instruction. *Journal of Pragmatics*, 59, 93-116. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2012.12.008>

- Işık, Ş. (1996). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültür Bağlamı ve Aktarımı* (Tez No. 53124) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul]. Yüksek Öğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Johnson, R. B., & Christensen, L. B. (2004). *Educational research: Quantitative, qualitative and mixed approaches*. Allyn & Bacon.
- Kakiuchi, Y. (2005). Greetings in English: Naturalistic speech versus textbook speech. In: Tatsuki, D. (Ed.), *Pragmatics in language learning, theory, and practice*,
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara:
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (24. baskı). Nobel.
- Karatay, H. (2011). Karakter eğitiminde edebi eserlerin kullanımı. *Turkish Studies-International Periodical for Te Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(1), 1398-1412. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.2191>
- Kasher, A., & Meilijson, S. (1996). Autism and pragmatics of language. *Incontri Cita Aperta*, 4, 37-54. http://www.math.tau.ac.il/~isaco/Autism_English.pdf
- Kasper, G. (1997). Can pragmatic competence be taught?. *Second Language Teaching & Curriculum Center*. <http://www.lll.hawaii.edu/nflrc/NetWorks/NW6/>
- Kasper, G., & Rose, K. R. (2001). Pragmatics in language teaching. In K. R. Rose & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in language teaching* (p. 1-9). Cambridge University Press.
- Kasper, G., & Rose, K. R. (2002). *Pragmatic development in a second language*.
- Kasper, G. (2001). Classroom research on interlanguage pragmatics. In Rose, K. & Kasper, G. (Eds.), *Pragmatics and language teaching* (pp. 31-60). Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Kınay, D. E. (2016). Yabancılar Türkçe öğretiminde metin uyarlama. F. Yıldırım & B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kuramlar, Yöntemler, Beceriler, Uygulamalar*. Pegem Akademi.
- Kıymaz, M. S. & Doyumğaç, İ. (2020a). Türkçe öğretmeni adaylarının dinlediklerinden hareketle hazırlıksız konuşma başarıları: Karma yöntem araştırması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1049-1070. <https://doi.org/10.16916/aded.718809>
- Kıymaz, M. S., & Doyumğaç, İ. (2020b). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde temel kavramlar ve kurumlar. M. N. Kardaş, (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi içinde* (43-74). Pegem Akademi.
- Kilmen, S. (2015). *Eğitim araştırmacıları için SPSS uygulamalı istatistik*. Edge Akademi.
- Kim, Y., & Taguchi, N. (2015). Promoting task-based pragmatics instruction in EFL classroom contexts: The role of task complexity. *The Modern Language Journal*, 99(4), 656-677. <https://doi.org/10.1111/modl.12273>
- Kintsch, W., & Rawson, K. A. (2005). Comprehension. In M. J. Snowling, & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 209-226). Blackwell.
- Kitzinger, J. (1994). The methodology of focus groups: the importance of interaction between research participants. *Sociology of Health and Illness*, 16(1), 103-121. <https://doi.org/10.1111/1467-9566.ep11347023>
- Kitzinger, J. (1995). Qualitative research: introducing focus groups. *British Medical Journal*, 311, 299-302. <https://doi.org/10.1136/bmj.311.7000.299>
- Klein, M.L., Peterson, S., & Simington, L., (1991). *Teaching reading in the elementary grades*. Allyn & Bacon.

- Klingner, J. K., Vaughn, S., & Boardman, A. (2007). *Teaching reading comprehension to students with learning difficulties*. Guilford Publications.
- Koike, D. A., & Pearson, L. (2005). The effect of instruction and feedback in the development of pragmatic competence. *System*, 33, 481-501. <https://doi.org/10.1016/j.system.2005.06.008>
- Korkmaz, Zeynep (1992). *Gramer terimleri sözlüğü*. Türk Dil Kurumu.
- Krueger, R.A. & Casey, M.A. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Sage.
- Krueger, R.A. (1994). *Focus Groups: A practical guide for applied research*. Sage.
- Kurudayıoğlu, M. (2011). Zihinsel ve fiziksel bir süreç olarak okuma. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 15-29. <https://app.trdizin.gov.tr/makale//zihinsel-ve-fiziksel-bir-surec-olarak-okuma>
- Leech, G. (1983). *Principles of pragmatics*. Longman.
- Lenchuk, I. & Ahmed, A. (2013). Teaching pragmatic competence: A journey from teaching cultural facts to teaching cultural awareness. *TESL Canada Journal / Revue TESL du Canada*, 20(7), 82-97. <https://doi.org/10.18806/tesl.v30i7.1153>
- Levinson, S. (1983). *Pragmatics*. Cambridge University Press.
- Levinson, S. (2000). *Presumptive Meanings: The theory of Generalized Conversational Implicature*. MIT Press.
- LI, Q. (2012). Effects of instruction on adolescent beginners' acquisition of request modification. *TESOL Quarterly*, 46(1), 30-55. <http://www.jstor.org/stable/41576028>
- LoCastro, V. (1997). Pedagogical intervention and pragmatic competence development. *Applied Language Learning*, 8(1), 75-109. <https://doi.org/10.5070/L4161005093>
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E. & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53(1), 1-14. <https://doi.org/10.1007/s11881-003-0001-9>
- Marshall, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family Practice*, 13(6), 522-526. <https://doi.org/10.1093/fampra/13.6.522>
- Mengi, B. (2001). *İngilizce öğrenmekte olan Türk öğrencilerinin ricalardaki edimbilimsel yeteneklerinin araştırılması: Kültürlerarası bir çalışma*. (Tez No. 105169) [Yüksek Lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Merriam, S. B. (1988). *Case Study Research in Education a Qualitative Approach*. Jossey-Bass Publishers, USA.
- Mertens, D. M. (2014). *Research and evaluation in education and psychology: integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Sage.
- Mikulecky, B. S. (1990). *A short course in teaching reading skills*. Addison-Wesley.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Diller için avrupa ortak öneriler çerçevesi öğrenim, öğretim ve değerlendirme*. telc GmbH.
- Mills, G. E. & Gay, L. R. (2016). *Educational research: competencies for analysis and applications*. (11th ed.), Pearson Education.
- Mills, S. (2003). *Gender and politeness*. Cambridge University Press.

- Mitrani, Ç. (2016). *İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten Türk okutmanlarının edimbilimsel yetkinliklerinin incelenmesi: Rica stratejileri ve algıları*. (Tez No. 448435) [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul]. Yüksek Öğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Morrow, C. (1996). *The pragmatic effects of instruction on ESL learners' production of complaint and refusal speech acts*. State University of New York at Buffalo.
- Narita, R. (2012). The effects of pragmatic consciousness-raising activity on the development of pragmatic awareness and use of hearsay evidential markers for learners of Japanese as a foreign language. *Journal of Pragmatics*, 44, 1-29. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2011.09.016>
- Neuman, L. W. (2014). *Social research methods: Qualitative and quantitative Approaches* (7th ed.). Pearson Education.
- Neuman, W. L. & Robson, K. (2014). *Basics of social research*. Pearson Canada.
- Newmeyer, F. (2004). Typological evidence and universal grammar. *Studies in Language*, 28, 527-48. <https://doi.org/10.1075/sl.28.3.04new>
- O'Keeffe, A., Clancy, B., & Adolphs, S. (2011). *Introducing pragmatics in use*. Routledge.
- Olshain, E. & Cohen, A. D. (1991). Teaching speech act behavior to nonnative speakers. In: M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching english as a second or foreign language* (p. 154-165). Heinle & Heinle.
- Olshain, E., & Cohen, A. D. (1990). The learning of complex speech act behavior. *Tesl Canada Journal/Revue Tesl Du Canada*, 7(2), 45-65. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ407136.pdf>
- Omar, A. (1992). *Opening and closing conversations in Kiswahili: A study of the performance of native speakers and learners*. Yabancı Doktora Tezi, Indiana University, Bloomington.
- Özbal, B. (2019). *Yabancı dil olarak türkçe ders kitaplarında alıştırma ve öğretimin incelenmesi: A1-A2 Düzeyi* (Tez No. 553153) [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara]. Yüksek Öğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Özbay, M. & Özdemir B. (2012). Okuduğunu anlama sürecinde çıkarım yapma becerisinin işlevi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 17-28. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19552/208321>
- Özer, A. (2007). *Normallik testlerinin karşılaştırılması*. (Tez No. 213798) [Yüksek Lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Selçuk]. Yüksek Öğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Patton, M.Q. (2005). *Qualitative Research*. Sage.
- Polat, T. (1990). Kültürlerarası bildirişimde etkin bir süreç: Yabancı dilde okuma-anlama, *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*, VII, 69-90. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuaded/issue/1036/11638>
- Rajabia, S., Azizifara, A., & Gowhary H. (2015). The effect of explicit instruction on pragmatic competence development; Teaching requests to EFL learners of English. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 199, 231-239. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.511>
- Rezvani, E., Eslami-Rasekh, A., & Vahid Dastjerdi, H. (2014). Investigating the effects of explicit and implicit instruction on Iranian EFL learners' pragmatic development: Speech acts of requests and suggestions in focus. *International Journal of Research*

- Roever, C. (2009). Teaching and testing pragmatics. In Long, M. & Doughty, C. (Eds.), *The handbook of language teaching*, (p.560-577). Wiley-Blackwell.
- Rose, D. S., Parks, M., Androes, K., & McMahon, S. D. (2000). Imagery-based learning: Improving elementary students' reading comprehension with drama techniques. *The Journal of Educational Research*, 94(1), 5563. <https://doi.org/10.1080/00220670009598742>
- Rose, K. (2005). On the effects of instruction in second language pragmatics. *System*, 33, 385-399. <https://doi.org/10.1016/j.system.2005.06.003>
- Rose, K. R., & Kwai-fun, C. N. (2001). Inductive and deductive teaching of compliments and compliment responses. In K. Rose & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in language teaching* (pp. 145-170). Cambridge University Press.
- Rumelhart, D. E. (1994). Toward an interactive model of reading. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*. International Reading Association. (Reprinted from H. Singer et al., (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (3rd ed.) (pp. 864-894), International Reading Assn.
- Salazar-Campillo, P. (2007). Examining Mitigation in Requests. A Focus on Transcripts in ELT Coursebooks. In: Alcón-Soler, E. Safont-Jordà, M. (Eds.), *Intercultural Language Use and Language Learning* (pp.207-222). Springer.
- Saussure De F. (1985). *Genel dilbilim dersleri* (çev. B. Vardar). Türk Dil Kurumu.
- Savić, M. (2014). *Politeness through the Prism of Requests, Apologies and Refusals: A Case of Advanced Serbian EFL Learners*. Cambridge Scholars.
- Schmidt, R. (1993). Consciousness, learning and interlanguage pragmatics. In: G. Kasper & S. Blum-Kulka (Eds.), *Interlanguage pragmatics*, (pp.21-42). Oxford University Press.
- Soler, E. A., & Martinez-Flor, A. (2008). Pragmatics in foreign language contexts. In *Investigating pragmatics in foreign language learning, teaching and testing* (pp. 3-21). Multilingual Matters.
- Stewart, D.W. & Shamdasani, P.N. (1990). *Focus Groups: Theory and Practice*. Sage.
- Sülükçü, Y. (2011). *Yabancılarla Türkçe öğretiminde (temel seviye A1) bilgisayar destekli materyal geliştirme ve bunun öğrenci başarısına etkisi* (Tez No. 280649) [Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Selçuk]. Yüksek Öğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Şahin, Y. (2013). *Dil. Şahin, Y (Ed.), Farklı boyutlarıyla yabancı dil öğrenimi ve öğretimi*. Eğitim.
- Taguchi, N. (2007). Development of speed and accuracy in pragmatic comprehension in English as a foreign language. *TESOL Quarterly*, 41, 313-338. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2007.tb00061.x>
- Takahashi, S. (2001). The role of input enhancement in developing pragmatic competence. In K. R. Rose & G. Kasper (Eds), *Pragmatics in language teaching* (pp. 171-199). Cambridge University Press.
- Takkaç Tulgar, A. (2016). *Students' and faculty members' perceptions of teaching and assessing pragmatic competence in EFL context*. (Tez No. 418215) [Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum]. Yüksek Öğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Tanrıdağ, O. (1993). *Afazi*. GATA Basımevi.

- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2003). The past and future of mixed methods research: From data triangulation to mixed method model designs. A. Tashakkori ve C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, (pp.671-701). Thousand Oaks.
- Taşpınar, M. (2017). *Sosyal Bilimlerde SPSS uygulamalı nicel veri analizi*. Pegem Akademi.
- Tazebay, A. (1993). *İlkokuma yazma öğretimi*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Thousand Oaks.
- Tekindal, S. (2017). *Okullarda ölçme ve değerlendirme* (6. baskı). Nobel.
- Tercanlıoğlu, L. & Akarsu, O. (2013). Okuma eğitiminde okuma teorileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(3), 59-72. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisobil/issue/2831/38446>
- Terzi, C. (2014). *An analysis of the pragmatic competence of pre-service English language teachers: Appropriateness of forms of address*. (Tez No. 377841) [Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara]. Yüksek Öğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi.
- Thomas, J. (1983). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics*, 4, 91-112. <https://doi.org/10.1093/applin/4.2.91>
- Topbaş, S. (2006). *Türkçe Sesletim-Sesbilgisi Testi: Geçerlik-güvenirlilik ve standardizasyon çalışması*. *Türk Psikoloji Dergisi*, 21(58), 39-56. <https://kutuphane.dogus.edu.tr/mvt/pdf.php>
- Toplaoğlu, A. (1989). Dil bilgisi terimleri sözlüğü. Ötüken Neşriyat.
- Türk Dil Kurumu. (1998). *Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Usó-Juan, E. (2008). The presentation and practice of the communicative act of requesting in textbooks: Focusing on modifiers. In Alcón Soler, E., Safont Jordà, M.P. (Eds.), *Intercultural language use and language learning* (pp. 223–243). Springer.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve Anlamlandırma Becerilerinin Kazandırılması*. Nobel.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. Multilingual.
- Vasquez, C., & Sharpless, D. (2009). The role of pragmatics in the master's TESOL curriculum: Findings from a nationwide survey. *TESOL Quarterly*, 43(1), 5-28. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2009.tb00225.x>
- Vu, N.M. (2017). *Teaching pragmatics in English as a Foreign Language at a Vietnamese university: Teachers' perceptions, curricular content, and classroom practices*. Faculty of Education and Social Work, University of Sydney. Doktora tezi
- Vural, R., Cenkseven, F. (2005). Eğitim Araştırmalarında Örnek Olay (Vaka) Çalışmaları: Tanımı, Tür. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(10), 25-38.
- Wagner, R. K., Schatschneider, C. & Phythian-Sence, C. (2009). Promising interfaces. In R. K. Wagner, C. Schatschneider, & C. Phythian-Sence, (eds.), *Beyond decoding: The behavioral and biological foundations of reading comprehension* (pp. 287- 291). The Guilford.
- Yılmaz, M., Tezcan, A., & Doyumğaç, İ. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi öğretmenlerinin Türkçe öğretim yöntemi hakkındaki görüşleri. *International Journal of Language Academy*, 6(2), 263-280. <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.3940>

EKLER

EK-1. Araştırma ve Uygulama İzni

**T.C.
NİŞANTAŞI ÜNİVERSİTESİ
ETİK KURULU KARARI**

Toplantı Tarihi : 29.12.2020

Toplantının Yeri: Nişantaşı Üniversitesi Toplantı Odası

Toplantı Sayısı : 2020/24

Toplantı Saati : 11:00

Toplantıya Katılanlar:

Prof. Dr. Uğur YOZGAT	Başkan
Doç. Dr. Umut BAŞOĞLU	Başkan Yardımcısı
Prof. Dr. Yılmaz GÖBENEZ	Üye
Prof. Dr. Ömer Cüneyt BİNATLI	Üye
Prof. Dr. Ahmet İrfan YÜKLER	Üye
Prof. Dr. Serkan KESKİN	Üye
Öğr. Gör. Erkul BULUT	Üye
Begüm KOÇAK	Raportör

Gündem:

Gündem 6. Üniversitemiz Türk Dili Bölümü Öğr. Gör. Merve SUROĞLU SOFU'nun "Kullanımbilim Temelli Etkinliklerin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Okuma Becerisine Etkisi: Bir Karma Yöntem Araştırması" konulu doktora tez çalışmasının görüşülmesi.

Kararlar:

Karar 6. Üniversitemiz Türk Dili Bölümü Öğr. Gör. Merve SUROĞLU SOFU'nun "Kullanımbilim Temelli Etkinliklerin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Okuma Becerisine Etkisi: Bir Karma Yöntem Araştırması" konulu doktora tez çalışması görüşüldü. Yapılan görüşmede çalışmanın Üniversitemiz Etik Kurulu Yönergesi hükümleri gereğince etik ve bilimsel açıdan sakınca bulunmaması nedeniyle uygunluğuna oy birliği ile karar verildi.

Prof. Dr. Uğur YOZGAT
Başkan



29.12.2020

**TEZ UYGULAMASI HAKKINDA
İZİN BELGESİ**

İLGİLİ MAKAMA;

Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda doktora öğrencisi olan Merve SUROĞLU SOFU'nun *"Kullanımbilim Temelli Etkinliklerin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Okuma Becerisine Etkisi: Bir Karma Yöntem Araştırması"* adlı tez çalışması için Nişantaşı Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde uygulama yapmasına izin verilmiştir. Gerekli durumda; pandemi dönemine denk gelen uzaktan eğitim sürecinde, adı geçen çalışmanın uygulamaları öğrenciler üniversitemiz yerleşkesine davet edilerek gerçekleştirilecektir.

Bilgilerinize arz ederiz.

Dr. Öğr. Gör. Sibel BAYKUT
Rektör Danışmanı

Adres:

Maslak mahallesi, Söğütözü sokak, Ağaoğlu Maslak 1453 No:20, Sarıyer, İstanbul

MASLAK 1453 NEOTECH CAMPUS
Maslak Mahallesi Tayyirci Sokak
No: 20 - T1 Sarıyer, İstanbul

NİŞANTAŞI CAMPUS
Eğenekol Caddesi No: 45
34390 Şişli, İstanbul

www.nisantasi.edu.tr
info@nisantasi.edu.tr
0212 210 1010

EK-2. Odak Grup Görüşme Formu

Okul:

Tarih:

Başlama ve bitiş saati:

Sevgili öğrenciler, 10 haftalık bir sürede 20 ders saati süresince derslerinizde kullanımbilim temelli etkinlikler kullanıldı. Yabancı Dil Olarak Türkçe derslerinde kullanımbilim temelli etkinliklerin okuma becerilerinize yaptığı etki hakkında düşüncelerinizi almak amacıyla yapılan bu odak grup görüşmesi bilimsel araştırmanın bir parçasıdır. Görüşmemiz görüntülü olarak kayıt altına alınacaktır. Görüşme sonunda elde edilen veriler yalnızca araştırmanın amacı doğrultusunda kullanılacak, kimseyle paylaşılmayacaktır.

Öğr. Gör. Merve SUROĞLU SOFU

Nişantaşı Üniversitesi

Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi

Görüşme Soruları

1. Derslerimizde kitabımızdan farklı olarak yaptığımız etkinliklerin, Türkçenin günlük hayatta kullanımına yönelik okuma becerinizi geliştirmede faydası olup olmadığını genel hatları ile özetler misiniz?
2. Bu etkinliklerin faydası olduğunu düşünüyorsanız ne gibi faydalar olduğuna dair örnek verebilir misiniz?
3. Daha önce Türkçe konuşurken zorlandığınız fakat kullanımbilimsel derslerden sonra kolaylıkla anlayabildiğiniz neler var?
4. Daha önce gittiğiniz kursta öğrendiklerinizle bizim kursumuzda öğrendikleriniz arasında bir fark ya da benzerlik var mı?

EK-3. Kişisel Bilgi Formu Formu

Sevgili öğrenciler, bu form bilimsel bir araştırma için hazırlanmıştır. Sizden beklenen tüm sorulara doğru cevap vermenizdir. Kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır. Gösterdiğiniz duyarlılıktan dolayı sizlere teşekkür ederim.

Merve SUROĞLU SOFU

Adı Soyadı:

Bölümü:

1. Cinsiyetiniz : Kız () Erkek ()
2. Yaşınız:
3. Kaç yabancı dil biliyorsunuz? (Türkçe dahil)
1 () 2 () 3 () 4 () ve daha fazla
4. Ne kadar süredir Türkiye’de bulunuyorsunuz?
Bir yıldan az () Bir yıldan fazla ()
5. Nişantaşı Üniversitesi TÖMER’den önce başka bir kurumda Türkçe kursu aldınız mı?
Aldıysanız ne zaman ve ne kadar süre?
6. Babanızın mesleği?
7. Annenizin mesleği?
8. Ailenizin ortalama aylık geliri kaç TL’dir?
1000 TL’den az () 1000-2000 TL () 2000-3000 TL ()
3000-4000 TL () 4000-5000 TL () 5000 TL ve üstü ()

Not : Lütfen bütün soruları cevaplandırınız.

ÖN TEST – SON TEST

1) Edilgen

Aşağıdaki kelimeleri uygun yerlere yerleştirelim, kelimenin yapısının farkına varalım.

ÇAYIN KEŞFİ

bakılırsa / bulundu / Çinlilerce-Çinliler tarafından / demlendi / herkesçe-herkes tarafından / içildi / içilmiştir / kaynatılıp / soğutulmasını / tarafından / tarafından / temizlenip

Çinlilerin dediklerine yeryüzünde çay ilk kez hatta İmparator Shen Nung Shen Nung sağlığına aşırı derecede düşküdü. Bu yüzden, suyu arınsın diye suyunun önceden emretti. Günlerden bir gün, dalların birinden büyük bir tutam yaprak, kaynayan suyun içine düştü. Bu imparator..... ve suyun kokusu ve lezzeti hoş Çin imparatorunun suyu artık “yabani çay” bitkisinin yapraklarıyla Yani çay oldu. Aslında ve işte o çay, bugün dünyada içiliyor.

2) Ettirgen

Lütfen fiilleri belirli geçmiş zaman, şimdiki zaman ve ettirgenlik ekleriyle tamamlayalım.

Aylin Hanım, Perşembe sabahı erkenden kalk....., kahvaltı için ekmek kızar....., yumurta piş....., portakal suyu hazırla..... Sonra eşini ve çocuklarını uyan..... Çocuklara ellerini, yüzlerini yıka....., dişlerini fırçala..... Birlikte kahvaltı et..... Küçük Engin’e sütünü iç....., yumurtasını, peynirini ye.....Eşini işine, Ömer’le Ayşe’yi okula gönder..... Onlar gittikten sonra yatak odalarını havalan..... Yatakları düzel..... Saat onda temizlikçi Hatice Hanım gel..... Hatice Hanım perşembeleri gel..... ve ev işlerinde ona yardım et..... Aylin Hanım, Hatice Hanım’a camları ve yerleri sil....., halıları süpür....., çamaşır makinesinde çamaşırını yıka....., ütü yap..... Hatice Hanım öğleden sonra saat ikide işini bit..... ve

evine git..... Aylin Hanım, oğlu Engin'in elbiselerini değiş..... ve onu bebek arabasına bin..... sokağa çık....., parkta gez....., salıncaklara bin..... Saat 16.00'da eve döndüler, çünkü 16.30 Ömer'le Ayşe'nin okuldan dönme vakti..... Ömer'le Ayşe eve geldiler, önce kıyafetlerini değiş..... Onlar her zaman okuldan aç kurtlar gibi geliyorlardı. Aylin Hanım onlara yiyecek bir şeyler hazırla....., onları bekle..... Ömer'le Ayşe'yi hemen sofraya otur..... Ömer'le Ayşe yemekten sonra bahçeye çık....., biraz oyun oynadılar. Aylin Hanım Engin'i uyu..... ve Ömer'le Ayşe'yi çağır..... Onlara ödevlerini yap..... Ömer'e matematik problemlerini çöz..... Ayşe'nin Türkçe sorularındaki yanlışları düzel..... Daha sonra ikisine de banyo yap..... Aylin Hanım'ın kocası geldi, hep birlikte yemek ye..... biraz televizyon izlediler. Aylin Hanım çocukları yat..... Onun da bu yorucu günden sonra artık dinlenme zamanı..... Eşine ve kendisine bir kahve yaptı, birlikte hem televizyon seyret..... hem de sohbet et.....

3) -dığı için (Zarf Fiil)

Aşağıdaki boşlukları,“-İp, -İnce, -ErEk, -kEn, -mEdEn önce, -Dİğİ için, -DİktEn sonra” zarf-fiilleriyle tamamlayalım.

Yataktan kalk..... doğru duş'a girerim. Kahvaltı yap..... mutlaka tıraş olurum ve giyinirim. Bu sırada eşim kahvaltıyı hazırlamış olur. Birlikte kahvaltı ederiz. Kahvaltımı yap..... evden çıkarım. İşim evime çok yakın. İşime yürü..... giderim. Yolumun üzerinde ve iş yerime yakın bir gazete bayii var. Gazete satıcısıyla biraz sohbet et..... saat 09.00'da işte olurum. İşe başla..... mutlaka bir kahve içerim. Sekreterim bilir, ben içeri gir..... kahvemi hazırlar. Ben gazetemi oku..... kahvemi getirir. Saat 09.30'a doğru müşteriler gelmeye başlar. Müşterilerim genellikle, kredi almak isteyen iş adamlarıdır. Onların problemlerini dinle..... sorunlarına çö züm bulmaya çalışırım. Onlara çay ısmarlarım. Öğlene kadar üç veya dört bardak çay içerim. Öğle yemeği 12.00-13.00 arasındadır. Öğle yemeğimi ye..... biraz çevreyi dolaşırım. Dolaş..... öğleden sonraki işlerimi planlarım. İşe gel..... sekreterim ben yok..... beni arayanların listesini getirir. Yoğun iş temposu tekrar başlar. Saat 17.30 ol..... arkadaşlarla birlikte işten çıkarız ama ben işten çık..... çalışma masamı toplarım. Yarın yapılacak işlerin listesini sekreterime veririm. İş çıkışında, bazen üniversitedeki arkadaşlarımla Taksim'de buluş..... yemek yeriz, sohbet ederiz. Tabii, eşlerimiz de bizlere katılır. Eve git..... eşimle birlikte hemen mutfaka gireriz. Çünkü o da bir şirkette çalışıyor ve çok yoruluyor. O yemek yap..... ben de salata yaparım veya masayı hazırlarım. Yemeğimizi ye..... salona geç..... televizyon seyrederiz. Ben genellikle eve iş getirmem ama onun işleri çok yoğun ol..... eve iş getirir. Ben televizyon seyret..... o da çalışma odasında

çalışır. Hafta içi saat 23.30, bizim yatma vaktimizdir. Çünkü yoğun iş temposuna ancak böyle ayak uydurabiliyoruz.

4) Bağlam

DİKKAT! GİYSİLERİNİZ KONUŞUYOR!

Bazen giysilerimiz bizim adımıza konuşuyor. Giysilerin dilini öğrenmemiz gerek. Haydi gelin, giysilerin diliyle tanışalım.

() Giysilerimiz, çevremizdekilerin bize baktığında ilk gördüğü iletişim aracıdır. İnsanlar ne giydiğimizize bakarak bizler hakkında pek çok konuda karar verirler. Kıyafetlerimizin, kişiliğimizin bir yansıması olduğunu düşünürler. Aslında bütün bunlar tabii ki bilinçli yaşanan bir süreç değildir. Kişileri geçmiş bilgi ve deneyimleri doğrultusundaki düşünceleri yönlendirir. Kıyafetlerimiz temelde 3 konuda karşınızdakilere bilgi verir. Değerlerimiz, o anki sosyal kimliğimiz ve statümüz. Kişinin kıyafetine bakar ve onun bir anne, bir iş kadını, bir öğrenci olup olmadığına karar veririz. En sonunda da sosyal hayatta ve iş hayatında nereye kadar ilerlemiş olduğunu tahmin ederiz.

() Bazen karşıdan gelen kişinin kıyafetinin ütülü olmadığını fark eder, kırıksıklıklara bakıp karşınızdakinin kıyafetleri ile “Pek bir şeye önem vermem. Kıyafetlerime, işime ve hatta geleceğime.” diye bağırdığını duyarız. Bazen baştan aşağı her yeri markalarla dolu birini görürsünüz. O giysiler size; sahibinin kendisine pek güveni olmadığını, bu pahalı markalar

sayesinde üstün görünmek istediğini fısıldar. Ya da karşınızdaki kişi parlak, göz alıcı bir kravatla iş toplantısına gelmiştir. Onu takan kişi farkına varmasa bile, kravatı toplantıdakilere “Dikkate ihtiyacım var!” diye seslenir. “Bana da bakın, beni de dikkate alın!” der.

() Bazı sektörlerin, bazı mesleklerin katı kuralları vardır. O işi yapıyorsanız, o sektörde çalışıyorsanız, kurallara uyduğunuz sürece başarılı olursunuz. Avukatları ele alalım. Eğer sizin için ya da şirketiniz için önemli bir dava söz konusuysa kuralları en iyi bilen, risk almayacak ve güvenilir birisini istersiniz. Kapınızı çalıp son derece başarılı olduğunu söyleyen, ancak iş görüşmesine eşofmanla gelen bir avukat ile çalışmak ister misiniz? Ya da bir tasarımcıyı düşünelim... Sizin için başkalarından farklı bir şeyler yapmasını istersiniz, değil mi? Tabii o insanı ilk gördüğünüz zaman alnında “Ben başarılıyım.” yazmadığı için görünüşüne bakarsınız. Lacivert takım elbiselerini giymiş, beyaz gömleğine son derece klasik bir kravat takmış bir tasarımcıya bakıp düşünürsünüz muhtemelen. Onun yaptığı işteki başarıyı neden kendisinde, kıyafetlerinde göremediğinizi merak etmez misiniz? Yanlış anlamayın. Uçuk kaçık kıyafetlerden bahsetmiyorum. Belki farklı bir ceket, biraz daha esnek ama yine de iş hayatına uygun bir kıyafet neden olmasın ki?

() Bazen farkına varmadan geçmişimizin bugünümüzü yönetmesine izin veririz. Belki geçmişte yaşadıklarımız, alışkanlıklarımız, hayat tarzımızı yansıtmaktan alıkoyuyor. Oysa eğer ne olduğumuzu yansıtamıyor, sahip çıkamıyorsak huzursuz ve sonunda da mutsuz oluruz. O hâlde ilk yapmamız gereken kim olduğumuzun, ne mesaj vermek istediğimizin farkına varmak. Sonra da bu mesajları kıyafetlerimizle nasıl vereceğimizi öğrenmek. Zor mu? Hayatta sizi başarıya götüren adımların hangisi kolay?

Yukarıdaki okuma parçasının bağlamına göre aşağıdaki başlıkları eşleştirelim.

- a. Sektörler, Meslekler ve Giyim Tarzı
- b. Kıyafetlerimiz Kişiliğimizi Yansıtır
- c. Kıyafetlerin Dili
- ç. Tarzımızı Yansıtalım-

5) -an / -en eki (Sıfat Fiil)

Aşağıdaki okuma parçasında yer alan öznevi işaret eden sıfat filleri bulunuz ve altlarını kalemle çiziniz.

RETROYLA GELEN ŞÖHRET

Türkiye'nin en büyük ikinci el mağazasının sahibi Hakan Vardar. O hem ünlüleri hem de halkı giydiren bir eskici aslında. Kendisinin ve mağazasının hikâyesini şöyle anlatıyor: Merhaba! Ben, “eskici” lakaplı Hakan Vardar. Eskiciliğe, kendim için aldığım tarçın renginde, ikinci el bir ceketle başladım. Ortaokuldayken maddi durumu iyi olan arkadaşlarım vardı. Onlar arasında deri ceket modası başlamıştı. Ben de bu modadan geri kalmamak için Yeni Cami'nin arkasındaki ikinci el eşya satan bir dükkândan tarçın rengi, deri bir ceket aldım. Ertesi gün, arkadaşlarımın yanına gittiğimde herkes ceketime hayran kaldı. O ceket, beni popüler yaptı ve ben de bozuntuya vermedim; bunun keyfini sürdüm. Anladım ki az parayla da çok şık giyinilebilir. Bir süre sonra bu işin ticaretini yapmaya karar verdim. Lise bittikten sonra Anadolu'daki şehirlere ikinci el takım elbiseler götürüp sattım. Bana “çaputçu, eskici” diye hitap etmeleri, beni yolumdan döndüremedi. Benim yaptığım, değerleri bilinmeden kıyıya köşeye atılan, unutilan çok değerli giysi ve aksesuarlara yeniden hayat vermek gibi bir şey. Zamanın derinliklerinden, güzellikleri çekip çıkarmak, onları yeniden yaşatmak... İşte benim tutkum da bu. Beyoğlu İstiklâl Caddesi Suriye Pasajı'nda 750 m2'lik bir alanda faaliyet gösteren “By Retro” isimli mağazamız, 1800'lü yıllardan bugüne birçok nadide kıyafet ve materyallerle dünyanın en büyük ikinci el satan mağazası hâline de geldi. Almanya, Fransa,

İspanya gibi ülkelerde de ikinci el mağazalarımızda tekstil ve moda konusunda deneyimli elemanlarımızla hizmet vermeye devam ediyoruz.

Boşlukları uygun şekilde doldurunuz.

1. İhtiyar teyze, titre..... elleriyle torununun başını okşadı.
2. Prensipleri ol..... insanlar, hayatta daima başarılı olurlar.
3. Saatte 50 km hızla git..... sürücülerin kaza yapma olasılığı çok düşüktür.
4. Bu dünyada haksızlığa uğra..... insanların sayısı çok fazla.
5. Otobüste in..... yolculara öncelik veriniz.
6. Derse düzenli gel..... öğrenciler daha başarılı olurlar.
7. Karşı masada yüzü hiç gül..... adamı tanıyor musun?
8. Sözünde dur..... insanlardan daima uzak dururum.
9. Patron zamanında işe gel..... çalışanlarına çok kızdı.
10. Dün Taksim’de, Ankara’da yaşa..... arkadaşımınla karşılaştım.

6) Dolaylı Anlatım

İZMİR’DEN GÜNÜBİRLİK MERYEM ANA EVİ VE EFES TURU

Merve: Ayşeciğim, geçenlerde internette gezinirken Efes Turu ilanını gördüm. Yaz tatilinde katılmayı planlıyorum. Sen de müsait olursan beraber gidelim, diyorum. Ne dersin?

Ayşe: Merveciğim, çok isterim tabii ama önce hangi tarihte gideceğimizi planlayalım sonra ona göre kesin kararımızı verimiz.

Merve: Bir ay sonra benim için uygun. Hem erken rezervasyon yaptırıp kampanyadan da faydalanırız.

Ayşe: Çok iyi olur. O zaman ben de müdürle görüşüp izin tarihimi ayarlayayım. Bizim işyerinde daha önceden bir arkadaşımız Efes Turu’na katılmıştı. Turu çok beğenmiş, herkese tavsiye ediyordu.

Merve: O zaman ondan da neler yapacağımızı sorup öğrenebiliriz. Hangi turla gitmiş? Turun fiyatını öğrenebilir misin? **Ayşe:** Tamam, hatta ben onu şimdi arayıp sorayım.

Ayşe: Alo, Hakan merhaba, nasılsın? Müsaitsen bir şey sorabilir miyim?

Hakan: Merhaba Ayşe, iyiyim sağ ol, sen nasılsın? Müsaitim, sorabilirsin.

Ayşe: Geçenlerde Efes turuna katıldın ya, ben de arkadaşım ile beraber gitmeyi düşünüyorum. Sen hangi turla gittin, tura neler dâhildi? Ücreti hakkında bilgi verebilir misin?

Hakan: Ben Gezgin Tur'un düzenlediği bir gezi programına katıldım. Gününbirlik bir gezi yaptık. Sabah 08.00'da tura başladık. Akşam saatlerinde döndük. İlk olarak kahvaltı ile başladık ama kahvaltının tura dâhil olup olmadığını tam hatırlamıyorum. Geçen yıl gittiğim için unuttum. Dâhil değilse bile yanınıza her ihtimale karşı ekmek arası bir şey alırsınız. Kahvaltımızı yaptıktan sonra ilk olarak Meryem Ana Evi'ni ziyaret ettik. Yaklaşık 50 dakika sonra da Selçuk'a ulaştık. Helenistik ve Roma çağlarının en görkemli şehri olan Efes Antik Kenti gezisi ile devam ettik. Öğle yemeğimizi yedikten sonra, İlk çağda dünyanın yedi harikasıdan biri sayılan Artemis Tapınağı'nı ziyaret ettik. Selçuk müzesi ve St. John Kilisesi gezisinin ardından, bölgenin en güzel köylerinden biri olan Şirince Köyü'nü ziyaret ile turumuzu bitirdik.

Merve: Peki, saat kaçta döndünüz?

Hakan: Akşam 20.00'da İzmir'e vardık. Tur şirketine gezi sonunda servis kullanıp kullanamayacağınızı, kahvaltının dâhil olup olmadığını, ödemeyi yaparken taksitlendirme yapıp yapamayacaklarını sorarsın. Zaten erken rezervasyon yaptırırsanız fiyatı uygun olur. Ben çok memnun kaldım. Bence hiç tereddüt etmeden gidin.

Ayşe: Çok sağol Hakan. Henüz gidip gitmeyeceğimize karar veremedik. Ben müdürden izin alabilirsem gitmeyi düşünüyorum. Eğer gidebilirsem sana oradan bir şey alayım mı?

Hakan: Çok teşekkür ederim. Siz sağ salım gidip dönün. Görüşürüz.

Yukarıdaki okuma parçasının özetini dolaylı anlatım kullanarak boşluğa yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

7) Bağlaçlar

Aşağıdaki bağlaçları okuma parçasındaki uygun boşluklara yerleştiriniz.

EVİLİK TEKLİFİ

oysaki - hâlbuki - meğerse - mademki - ne var ki - ne yazık ki - neyse ki

Yetmiş altı yaşında dul bir kadın ile seksen yaşında dul bir adam, aralarındaki dostluğu iki yıldır sürdürüyorlardı; iki yıl yaşlı insanlar için çok daha uzun bir zaman demekti. Adam, “..... onunla görüşüyoruz; zaman kaybetmeden onunla evlenmeliyim.” diye düşündü. Bir akşam yemeğinde adam, kadına evlenme teklifi etti; kadın da bu teklifi kabul etti. Ertesi gün, adam erkenden uyandı; bir sorun vardı. O, dün akşam arkadaşına evlenme teklifi etmişti;..... bu önerisine arkadaşının ne yanıt verdiğini hatırlayamıyordu. Bu sırada, kadın da düşünüyordu: Dün akşam bir evlenme teklifine “Evet” demişti, ... kime “Evet” dediğini bilmiyordu. Adam hemen kadına telefon etti ve arkadaşına, dün akşamki önerisine “Evet” mi yoksa “Hayır” mı dediğini sordu. Telefonun öteki ucundan kadının kocaman kahkahası yükseldi: “İyi ki aradın, George. Ben de, kimin evlenme önerisine ‘Evet’ yanıtı verdiğimi anımsamaya çalışıyordum; senmişsin.”

8) Anlam – Aynı Bilgiyi Farklı Cümlelerle Söyleme

JİLET

En iyi jilet budur. Dünyanın bütün meşhurları bununla tıraş oluyor: İngiltere kralı, rahmetli başkan Kennedy, taşsız kral Pele, Beckenbauer, kaleci Mayer, Nadia Comanici, Brigitte Bardot, Fenerbahçeli Cemil... Hepsi şöhretlerini bu bıçağa borçludurlar. Evet, denemesi bedava hem de hiç para vermeden. Bakın meselâ, şu vatandaşın sakalı uzamış. Şimdi iki dakikada susuz, sabunsuz bu iş hâllolacak. Bakın ağabeyler türünün son harikası, Alman mucizesi bütün meşhurların bıçağı...

- Dur ya...

- Sen dur vatandaş ya başına devlet kuşu kondu.

Evet ağabeyler, dikkatle bakınız. Bakınız, su yok, sabun yok, Gibbs marka krem, o da fabrikamızın hediyesidir, çok muhterem ağabeylerim. Evet, evet, bakınız, lütfen saatlerinize bakınız, yalnız 17 saniyede tamam bu iş.

- 1, 2, 3, 4, 5, 6, şöyle 7, evet bitiyor 8,
- Yeter.
- Lütfen, sakın olunuz.
- Yeter, yeter, suratımı kan içinde bıraktın.
- Telaş yok. Kesikler için harika kan ilacı satıyoruz.

Metni okuyalım. Aşağıdakiler ne anlama gelmektedir? Yanlarına yazalım.

Denemesi bedava :

Türünün son harikası :

Taçasız Kral :

Başına devlet kuşu konmak :

9) Eş Anlam

BAŞARABİLMEK

Yüksekokulu bırakarak kendi kendini eğiten bu adam, 16 yaşındayken bir okulun giriş sınavlarından, “tembel, yavaş ve hayalci” olduğu için geçemedi. Birçok konuda istenen yeterliliğe ulaşmayı beceremedi ama fizik ve matematik alanlarında olağanüstü notlar aldı. Hayallerinden vazgeçmeyen ve başarısızlıklarından yılmayan bu adam Albert Einstein’dan başkası değildi.

Öğretmenleri onun “huzursuz, meraklı, çok soru soran ve yavaş öğrenen” biri olduğunu düşünüyordu. İlköğretime başladıktan dört ay sonra algılamasının yavaş olduğu gerekçesiyle okuldan uzaklaştırıldı ancak umudunu kaybetmedi ve evinin kilerinde kendisine bir kimya laboratuvarı kurdu. Daha 12 yaşındayken küçük bir baskı makinesi ile haftalık bir gazete basan o çocuk, ampul ve diğer birçok cihazın mucidi Thomas Edison’dur.

Okuma parçasındaki tırnak içindeki kelimelerin bağlama göre eş anlamlarını yazınız.

.....

.....

.....

10) Kalıp Sözler

KARAGÖZ VE HACİVAT

HACİVAT – Uğurlar olsun Karagöz’üm! Ben de dükkânıma gidiyordum, birlikte yürüyelim.

KARAGÖZ – Birlikte yün yiyelim.

HACİVAT – Ne yün yemesi canım, yani beraber gidelim.

KARAGÖZ – Hangi berbere gidelim.

HACİVAT – Aaaa, hemen sinirlendirme beni! Yolda yan yana ve konuşarak gidelim diyorum.

KARAGÖZ – İyi ya gidiyoruz işte...

HACİVAT – Neyse, senin hakkında iyi haberler duydum. Çok memnun oldum.

KARAGÖZ – Çok maymun oldunsa bana ne!

HACİVAT – Maymun değil, memnun oldum. Yani duyduğum habere sevindim.

KARAGÖZ – Hangi gazete yazıyor?

HACİVAT – Gazete haberi değil... Senin cahillikten kurtulmak istediğini öğrendim.

KARAGÖZ – Benim Câhitlerde kurt bulmak istediğimi mi öğrendin? Ben onları tanımıyorum.

HACİVAT – Allah Allah, bir lâfı da doğru anlasan olmaz mı? Diyorum ki, bilgini artırmak ve okuma-yazma öğrenmek istemişsin... Oğlunla çalışmaya başlamışsın...

KARAGÖZ – Başladım da ne olacak?...

HACİVAT – Ne olacağı var mı? Çok sevindim. Okur-yazar olursan daha kolay iş bulursun.

KARAGÖZ – Şey, okuma-yazma öğrenince memurluğa da girerim Hacı Cavcav!

HACİVAT – Karagöz’üm, hele önce dışarıdan imtihana gir, ilkokuldan diploma al!

KARAGÖZ – Su mu taşıyacağım?

HACİVAT – Yine ne anladın, ne suyu taşıyorsun?

KARAGÖZ – Köftehor, “İlkokuldan dipli kova al!” dedin ya!

HACİVAT – Hay dipli kova da, dipsiz kova da kafana geçsin! Diploma diyorum, yani ilkokulu bitirdiğini gösteren, imzalı-mühürlü bir kâğıt...

KARAGÖZ – Hacı Cavcav, yazı yazmayı öğrenince dünyanın her yerinden gelenlere de istediğini yazıp anlatırım.

HACİVAT – Efendim onlar Türkçe bilmiyor ki senin yazdığını anlasınlar!

KARAGÖZ – Öyleyse ben de önce Türkçe öğretirim.

HACİVAT – Karagöz’üm, hele sen git de önce kendin yazı yazmasını öğren bakalım!

KARAGÖZ – Şimdi öğrenip gelirim.

Metni okuyalım. Aşağıdaki ifadeler ne anlama gelmektedir? Eşleştirelim.

- | | |
|--------------------|---------------------------------------|
| 1. Uğurlar olsun! | a. Gülünç duruma düşmek |
| 2. Maymun olmak | b. Okuma yazma öğrenmek |
| 3. Okuryazar olmak | c. Sevgiyle karışık bir azarlama sözü |
| 4. Köftehor | ç. Yolun açık olsun |

Etkinlik Planı 1

Metin: Dünyadaki İlkler

Süre: 2 Ders Saati (45 x 2 = 90 dk.)

Seviye: B2

Hedef: Okuduğunu anlama ve ettirgen çatıları fark etme.

Kazanım: Okuduğu metni anlar ve ettirgen çatılı fiili fark eder. Ettirgen çatının kurduğu özne-yüklem ilişkisinin farkını sezer. (eden özne-ettiren özne farkı: Sebep olan, aracı olan, yardımcı olan, yapılmasını sağlayan...) Ettirgen cümlede iki eyleyen olduğunu (yapan ve yaptıran) fark eder. Metnin konusundan yola çıkarak kişisel düşüncesini anlatan bir metin yazar.

Okuma Öncesi Etkinlikleri (20 dk.)

- 1- Çalışma kâğıdı ve metin dağıtılır. Öğrencilerin metne 2 dakika göz gezdirmeleri istenir. Göz gezdirme sonucu metnin ne ile alakalı olduğunu düşündükleri sorulur.
- 2- Teknolojideki değişimler hayatımızı olumlu, olumsuz nasıl etkiler öğrencilerden anlatmaları istenir.

Okuma Sırası Etkinlikleri (30 dk.)

- 1- Öğretmen metni okur. Öğrenciler takip eder. Daha sonra 2 öğrenci metni tekrar okur. Varsa telaffuz hataları giderilir.
- 2- Metinde geçen bilinmeyen sözcüklerin anlamları bağlama dayalı olarak tahmin edilir.
- 3- Beyin fırtınası tekniği kullanılarak “Dünyadaki İlkler” okuma parçasından yola çıkarak öğrencilerin fikirleri sorulur. Tahtaya yazılan karışık fiillerin çatıları fark ettirilir.
- 4- Etken ve edilgen cümlelerde özne/nesne-fiil ilişkisinin farkı sezdirilir.

Okuma Sonrası Etkinlikleri (40 dk.)

Öğrencilerin okudukları metin ile ilgili soruları edilgen yapı kullanarak cevaplamaları istenir. Cevaplar önce yazarak daha sonra seçilen öğrenciler tarafından sözlü olarak ifade edilir. Bu şekilde yanlış cevaplanan sorular sınıf ortamında düzeltilir.

¹ Çalışmanın deneysel sürecinde kullanılan diğer dokuz etkinlik, tez savunma jürilerinin ortak görüşüyle tezde olmasına gerek duyulmadığı için eklenmemiştir.

Etken cümleler edilgen, edilgen cümleler de etken çatıya dönüştürülerek aradaki yapı ve anlam farkı tartışılır.

Örnek:

Edilgen: Otomobil; Alman mucit Karl Benz tarafından 1886'da icat edilmiştir fakat 20. yy'a kadar yaygın şekilde kullanılmamıştır.

Etken: Otomobili Alman mucit Karl ~~tarafından~~ Benz 1886'da icat et-il-miştir, *insanlar onu* yaygın şekilde kullanmamıştır.

İkinci etkinlikte gözlem tekniği kullanılır. Öğrenciler Gastronomi ve Mutfak Sanatları Uygulama sınıflarına gözleme giderler ve gözlemleri sonucunda etken ve edilgen yapıyı kullanarak bağlam içinde hangi yemeklerin nasıl yapıldığını anlatırlar.

DÜNYADAKİ İLKLER

İnsanoğlu tarih boyunca bir arayış içindedir. Hayatı kolaylaştırmak ve daha iyiye sahip olmak için uğraşmıştır. Bu yüzden eski zamanlardan günümüze kadar pek çok icat yapılmıştır. Şimdi bilim ve teknolojiadaki gelişmelere bakalım.

Otomobil; Alman mucit Karl Benz tarafından 1886'da icat edilmiştir fakat 20. yy'a kadar yaygın şekilde kullanılmamıştır. Daha sonra Henry Ford bu otomobile yenilik katarak geliştirmiştir.

Uçak; 17 Aralık 1903'te Wright kardeşler tarafından motorlu, uzun süre çalışan ilk uçak icat edildi. Uçan makineler bir hayalken Wright kardeşler bu hayali gerçekleştirdi. Böylece modern havacılık mühendisliğinin temelleri atıldı. Birçok insan uçak kullanmak için eğitildi. Eğer bu icat olmasaydı kilometrelerce mesafeyi aşmak mümkün olmazdı.

Telgraf; 1830-1840 yılları arasında Samuel Morse ve diğer mucitler tarafından geliştirildi. Bu icatla uzun mesafeler arasındaki iletişimde bir devrim yaşandı. Elektrik sinyalleri, istasyonlar arasındaki kablolar ile iletiliyordu. Ayrıca Samuel Morse, Mors Kodu (Alfabesi) olarak bilenen kodu geliştirdi. Bu kod mesajların bir telgraf hattından basit bir şekilde bir başkasına iletilmesi için kullanılıyordu.

Buzdolabı; buzdolabı fikrinden önce insanlar, yiyeceklerini buz ve kar ile dondurarak saklıyordu. James Harrison ilk buhar sıkıştırırmalı buzdolabı sistemini yaptı. Fakat şimdiki buzdolabı, General Electric firması tarafından yapıldı.

Kredi Kartı; 20. yüzyıla kadar insanlar her şeyi nakit olarak ödüyordu. Kredi kartı fikri, Diner's Club'ın kurucuları Ralph Schneider ve Frank McNamara tarafından 1950'li

yıllarda ortaya atıldı. Teknoloji ilerlemeye devam ettikçe günlük alışverişlerimizi bir kartla ödemeye başladık.



Çalışma Kâğıdı / Etkinlik-1

Aşağıdaki sorulara etken ve edilgen yapı kullanarak cevap verelim.

1. Tarihteki icatların sebepleri nelerdir?

.....

.....

2. İlk uçağın özellikleri nelerdir?

.....

.....

3. Uçağın icadı sayesinde neler yapabiliyoruz?

.....

.....

4. Buzdolabı icat edilmeden önce ne yapıyorduk?

.....

.....

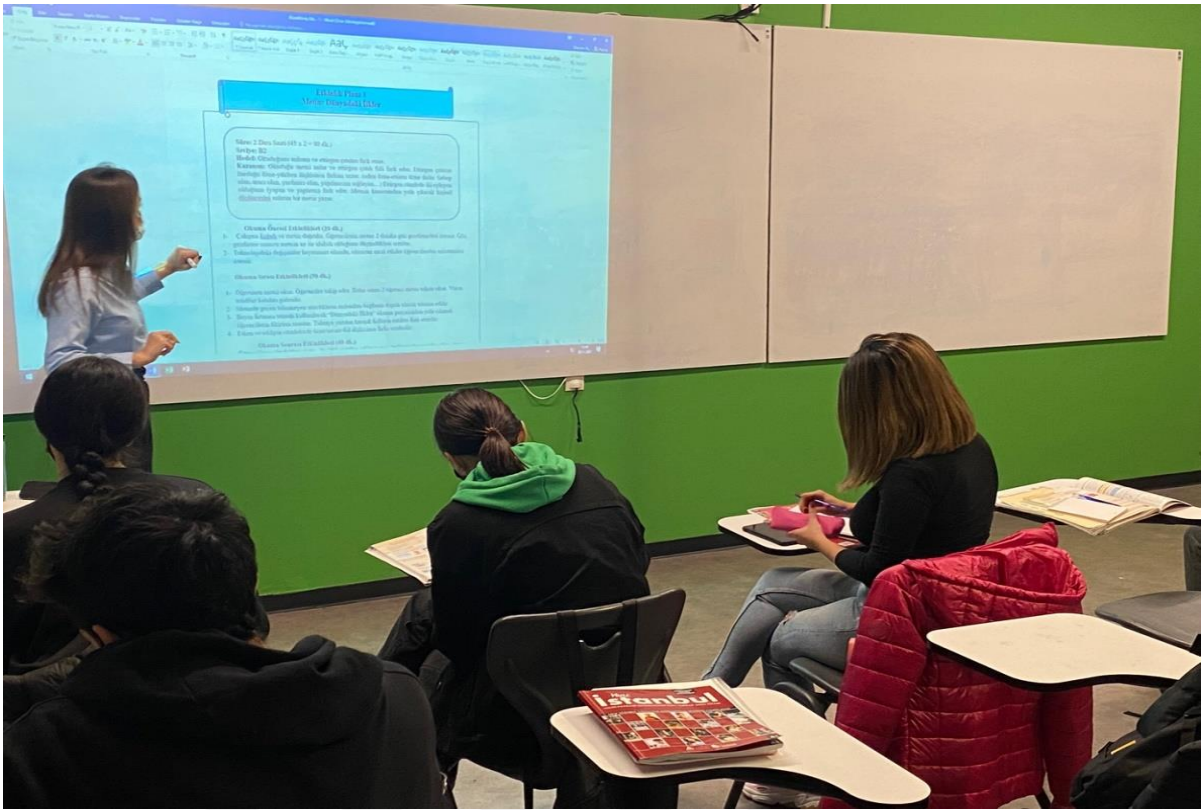
5. Uygulama sınıfında gözlemlediğiniz kişiler tarafından hangi yemeğin nasıl yapıldığını etken ve edilgen yapıları kullanarak anlatınız.

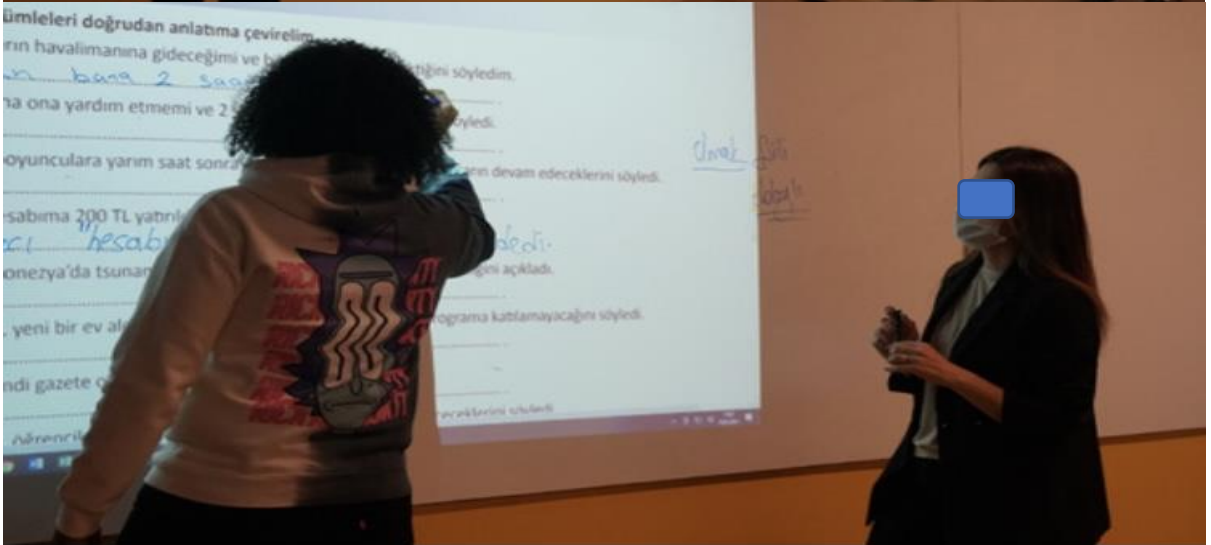
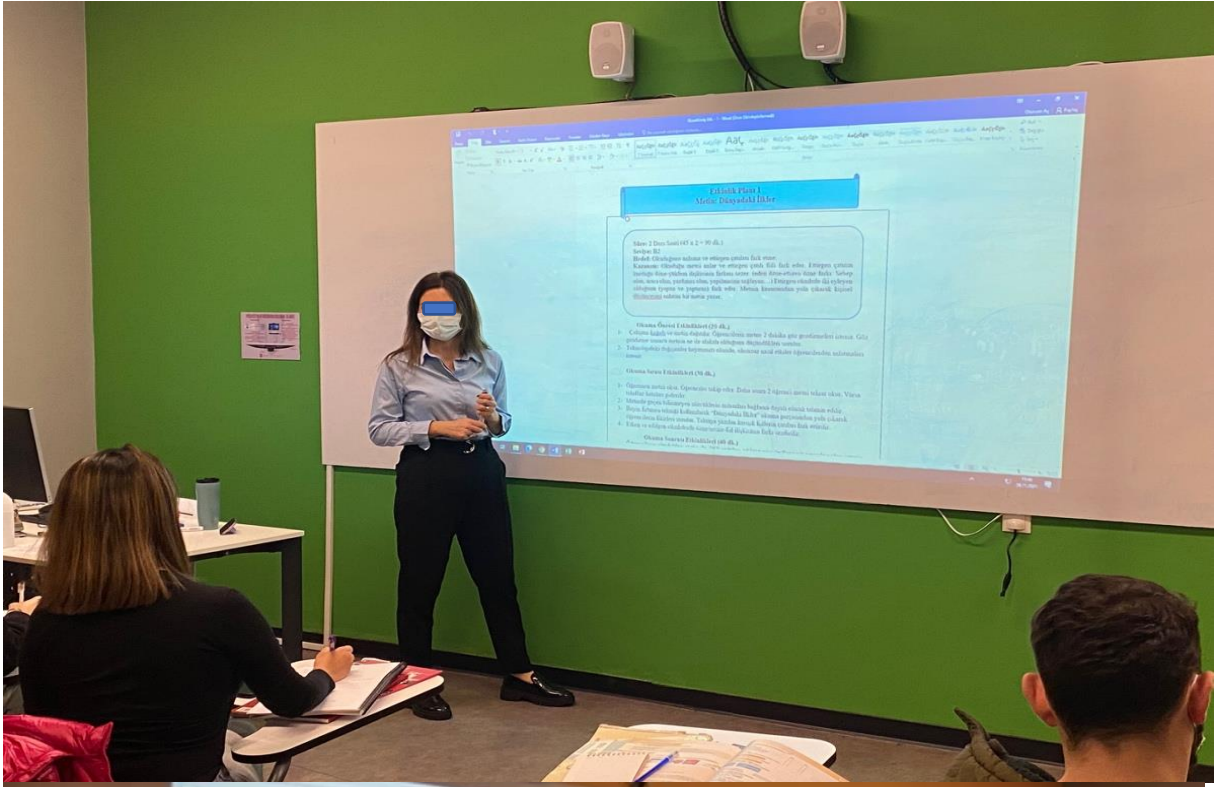
.....

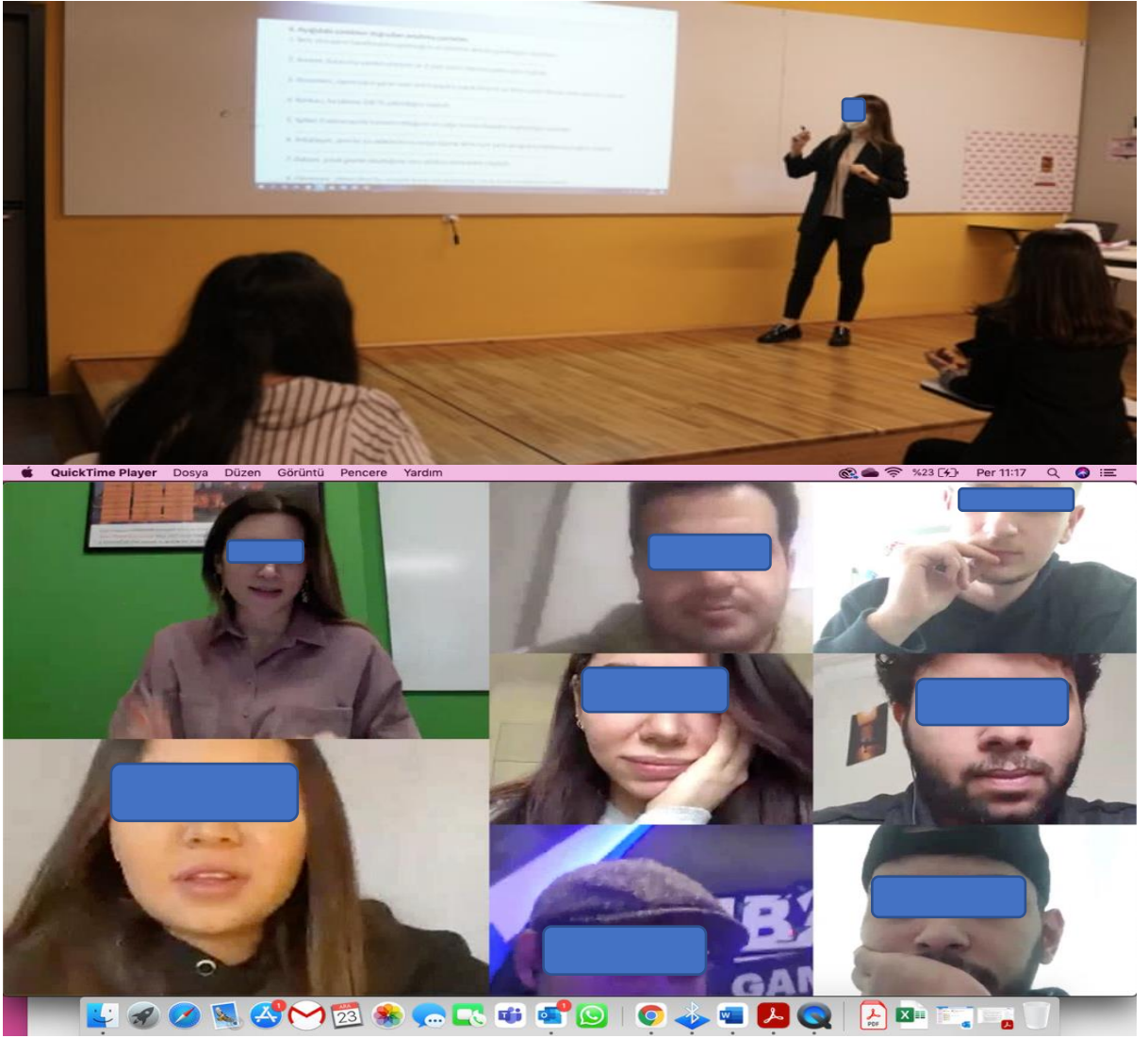
.....

EK-5. Uygulama Fotoğrafları









ÖZ GEÇMİŞ

Merve Suroğlu Sofu, İlk, orta ve lise öğrenimini Sakarya'da tamamladı. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği lisans öğrenimini 2007 yılında tamamladı. 2007-2008 yılları arasında İstanbul'da özel bir kurumda stajyer olarak ilköğretim Türkçe öğretmenliği yaptı. 2009-2012 yılları arasında Sakarya Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında yüksek lisansını tamamladı.

2009-2012 yılları arasında Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesinde Türk Dili okutmanlığı yaptı. 2016-2018 yılları arasında Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi TÖMER'de Yabancı Dil Olarak Türkçe derslerinde okutmanlık yaptı. 2015 yılında Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında doktora eğitimine başlayan Sofu, Prof. Dr. Muhsine Börekçi danışmanlığında bu tezi hazırlamıştır.

Evli ve iki çocuk annesi olan Merve Suroğlu Sofu, 2018 yılından beri Nişantaşı Üniversitesi'nde öğretim görevlisi olarak çalışmaktadır. Aynı üniversitede 2018-2019 yılları arası Türkçe Hazırlık koordinatörü olarak sonra 2019'da Nişantaşı Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nin kurulmasıyla kurucu merkez müdürü olarak görevine devam etmektedir. Aynı zamanda Yabancı Dil Olarak Türkçe derslerinde öğretim görevlisi olarak aktif bir şekilde ders vermektedir.