



T.C.
NEVŞEHİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DİJİTAL
ÖYKÜ KULLANIMININ OKUMA MOTİVASYONUNA ETKİSİ**

Yüksek Lisans Tezi

Feyza Senem KARALÖK

Danışman
Doç. Dr. Murat ŞENGÜL

Nevşehir 2020

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.



Tezi Hazırlayan

Feyza Senem KARALÖK

TEZ YAZIM KILAVUZUNA UYGUNLUK

“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dijital Öykü Kullanımının Okuma Motivasyonuna Etkisi” adlı Yüksek Lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzu’na uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan

Feyza Senem KARALÖK



Danışman

Doç. Dr. Murat ŞENGÜL



Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Başkanı

Prof. Dr. Ali MEYDAN

KABUL VE ONAY SAYFASI

Doç. Dr. Murat ŞENGÜL danışmanlığında Feyza Senem KARALÖK tarafından hazırlanan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dijital Öykü Kullanımının Okuma Motivasyonuna Etkisi” adlı bu çalışma, jürimiz tarafından Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancılara Türkçe Öğretimi Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

10/08/2020

JÜRİ

Danışman: Doç. Dr. Murat ŞENGÜL



Üye: Doç. Dr. Hakan YALAP

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Bahadır GÜLBAHAR

İMZA


ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun 11... / 08 / 2020 tarih ve 2020-38-814 sayılı Kararı ile onaylanmıştır.


Prof. Dr. Hakan Vahit ERKUTLU
Enstitü Müdürü V.


TEŞEKKÜR

Bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ciddi anlamda ihtiyaç duyulan yardımcı materyallerin seçiminde dijital öykü kullanımının neredeyse hiç tercih edilmediği düşüncesiyle hareket edilmiş ve bu çoklu duyuya hitap eden yeni nesil öykü tarzının okuma motivasyonuna ne yönde etkileri olabileceği ortaya koyulmuş, sonuçların alana katkı sağlaması amaçlanmıştır.

Tezimin konusunun belirlenmesinden son aşamasına gelene kadar bana yardımlarını, bilgisini, emeğini ve ilgisini esirgemeyen, akademik anlamda yol gösteren hocam Sayın Doç. Dr. Murat ŞENGÜL'e teşekkürlerimi borç bilirim.

Bu alanda üzerimde emeği olan Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Yabancılara Türkçe Öğretimi Bilim Dalındaki değerli hocalarıma minnettarım. Eğitim hayatım boyunca üzerimde emeği olan tüm hocalarıma da teşekkür ediyorum.

Beni daima destekleyen ve yanımda duran kıymetli aileme ve sevdiklerime de teşekkürlerimi sunuyorum.

Feyza Senem KARALÖK

Nevşehir - 2020

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DİJİTAL ÖYKÜ KULLANIMININ OKUMA MOTİVASYONUNA ETKİSİ

Feyza Senem KARALÖK

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Yabancılara Türkçe Öğretimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans, Ağustos 2020
Danışman: Doç. Dr. Murat ŞENGÜL

ÖZET

Çalışmada, dijital öykü materyalinin B1 seviyesindeki TÖMER öğrencileri üzerinde okuma motivasyonuna etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Nicel bir araştırma modeli olan deneysel araştırma modellerinden Öntest Sontest Kontrol Gruplu Desen kullanılmıştır. Deneysel çalışma 4 hafta sürmüştür. Deneysel çalışmanın başında ve sonunda gruplara Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği uygulanmıştır. Deneysel ve kontrol grubu 2018-2019 bahar döneminde, Ahi Evran Üniversitesi TÖMER’de Türkçe öğrenen B1 seviyesindeki 35 yabancı uyruklu öğrenciden oluşmaktadır. Ahi Evran Üniversitesi TÖMER’de B1 seviyesinde öğrenim görecekt öğrenciler, seçkisiz atamayla biri deney diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmanın deney grubunda 18 öğrenci, kontrol grubunda 17 öğrenci yer almıştır. Deneysel, 4 haftada 32 saat sürmüştür. Deneysel grubunda kullanılacak olan dijital öyküler önceden seçilmiştir- her okuma becerisi dersinde 1 adet- ve yalnızca bu grupta kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği, Önmotivasyon-Sonmotivasyon testi olarak kullanılmıştır. Ölçeğe ait dört faktör yer almaktadır: *Okuma Zorluğunun Algılanması*, *Okuma Yeterliliği*, *Okumaya Yönelik Çaba Takdir Edilme*, *Okumanın Sosyal Yönü*. Nicel veri toplama aracından elde edilen verilerin analizi bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Yapılan istatistiksel çözümlenmelerde anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir. Elde edilen verilere göre; deney grubunda yer alan öğrencilerin ön-motivasyon testi ortalama okumanın zorluğunun algılanması puanı ($\bar{X} = 2,79$) ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön-motivasyon testi ortalama okumanın zorluğunun algılanması puanı ($\bar{X} = 3,16$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde fark olmadığı ($t = -1,816$; $p > 0,05$), benzer şekilde deney grubunda yer alan öğrencilerin son-motivasyon testi ortalama okumanın zorluğunun algılanması puanı ($\bar{X} = 3,41$) ve kontrol grubunda yer

alan öğrencilerin son-motivasyon testi ortalama okumanın zorluğunun algılanması puanı ($\bar{X} = 3,21$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde fark olmadığı ($t=1,080$; $p>0,05$) görülmektedir. Deney grubunda yer alan öğrencilerin ön-motivasyon testinde ortalama okumanın zorluğunun algılanması puanı kontrol grubundan düşükken, son motivasyon testinde yüksek olarak bulunmuştur.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin ön-motivasyon testi ortalama okuma yeterliliği puanı ($\bar{X} = 3,48$) ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön-motivasyon testi ortalama okuma yeterliliği puanı ($\bar{X} = 3,92$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde fark olmadığı ($t=-3,343$; $p>0,05$), benzer şekilde deney grubunda yer alan öğrencilerin son-motivasyon testi ortalama okuma yeterliliği puanı ($\bar{X} = 4,08$) ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son-motivasyon testi ortalama okuma yeterliliği puanı ($\bar{X} = 3,95$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde fark olmadığı ($t=,899$; $p>0,05$) görülmektedir. Deney grubunda yer alan öğrencilerin ön-motivasyon testinde ortalama okuma yeterliliği puanı kontrol grubundan düşükken son-motivasyon testinde yüksek olarak bulunmuştur.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin ön-motivasyon testi ortalama okumaya yönelik çaba / takdir edilme puanı ($\bar{X} = 3,60$) ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön-motivasyon testi ortalama okumaya yönelik çaba / takdir edilme puanı ($\bar{X} = 3,97$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde fark olmadığı ($t = -1,726$; $p>0,05$), benzer şekilde deney grubunda yer alan öğrencilerin son-motivasyon testi ortalama okumaya yönelik çaba / takdir edilme puanı ($\bar{X} = 4,29$) ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son-motivasyon testi ortalama okumaya yönelik çaba / takdir edilme puanı ($\bar{X} = 4,10$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde fark olmadığı ($t=1,177$; $p>0,05$) görülmektedir. Deney grubunda yer alan öğrencilerin ön-motivasyon testinde ortalama okumaya yönelik çaba / takdir edilme puanı kontrol grubundan düşükken son-motivasyon testinde yüksek olarak bulunmuştur.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin ön-motivasyon testi ortalama okumanın zorluğunun algılanması puanı ($\bar{X} = 3,17$) ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön-motivasyon testi ortalama okumanın zorluğunun algılanması puanı ($\bar{X} = 3,65$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde fark olmadığı ($t = -1,957$; $p>0,05$), benzer şekilde deney grubunda yer alan öğrencilerin son-motivasyon test ortalama okumanın zorluğunun algılanması puanı ($\bar{X} = 3,72$) ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin

son-motivasyon testi ortalama okumanın zorluğunun algılanması puanı ($\bar{X} = 3,74$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde fark olmadığı ($t = -,049$; $p > 0,05$) görülmektedir. Deney grubunda yer alan öğrencilerin ön-motivasyon testindeki ortalama okumanın zorluğunun algılanması puanı kontrol grubundan düşükken son-motivasyon testindeki de düşük olarak bulunmuştur.

Sonuç olarak, günümüzde kullanılan yabancı dil öğretim yöntemlerindeki materyal kullanımı ile dijital öykü kullanımı kıyaslandığı zaman; dijital öykü kullanımının okuma motivasyonunu geliştirdiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dijital Öykü, Okuma Motivasyonu, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Okuma Becerisi

THE EFFECT OF THE USE OF DIGITAL STORY IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE ON READING MOTIVATION

Feyza Senem KARALÖK

Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Institute of Social Sciences
Department of Turkish Education, Teaching Turkish for Foreigners Program
Master Thesis, August 2020
Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Murat ŞENGÜL

ABSTRACT

In the study, It was aimed to examine the effect of digital story material on reading motivation on TÖMER students at B1 level. Pretest Posttest Control Group Design, one of the experimental research models, which is a quantitative research model, was used. The experimental study lasted 4 weeks. At the beginning and at the end of the experimental study, the Reading Motivation Scale for Texts was applied to the groups. The experimental and control group consists of 35 foreign students at B1 level who learn Turkish at Ahi Evran University TÖMER in the spring term of 2018-2019. The students who will study at B1 level at Ahi Evran University TÖMER were determined as an experimental group and the other as a control group by random assignment. There were 18 students in the experimental group of the study and 17 students in the control group. The experiment lasted 32 hours in 4 weeks. The digital stories to be used in the experimental group were preselected - 1 per reading skills lesson - and were used only in this group. In the study, the Reading Motivation Scale for Texts was used as a data collection tool and as a Premotivation-Sonmotivation test. There are four factors of the scale: Perception of Reading Difficulty, Reading Competence, Appreciation of Reading Effort, Social Aspect of Reading. The analysis of the data obtained from the quantitative data collection tool was transferred to the computer environment. Significance level was accepted as 0.05 in statistical analysis. According to the data obtained;

There was no statistically significant difference between the pre-motivation test mean perception of reading difficulty score ($\bar{X} = 2.79$) of the students in the experimental group and the pre-motivation test average score of the students in the control group ($\bar{X} = 3.16$). ($t = -1.816$; $p > 0.05$), similarly, the post-motivation test of the students in the

experimental group, the average perception of reading difficulty score ($\bar{X} = 3,41$) and the post-motivation test of the students in the control group, the average perception of reading difficulty score It is seen that there is no statistically significant difference between ($\bar{X} = 3.21$) ($t = 1.080$; $p > 0.05$). While the average score of perceiving difficulty in reading in the pre-motivation test of the students in the experimental group was lower than the control group, it was found to be higher in the final motivation test.

There was no statistically significant difference between the pre-motivation test mean reading proficiency score ($\bar{X} = 3.48$) of the students in the experimental group and the pre-motivation test average reading proficiency score ($\bar{X} = 3.92$) of the students in the control group ($t = -3.343$; $p > 0.05$), similarly, the final-motivation test mean reading proficiency score of the students in the experimental group ($= 4.08$) and the final-motivation test average reading proficiency score of the students in the control group ($\bar{X} = 3, 95$), there is no statistically significant difference ($t = , 899$; $p > 0.05$). While the average reading proficiency score in the pre-motivation test of the students in the experimental group was lower than the control group, it was found to be higher in the post-motivation test. The pre-motivation test of the students in the 3rd experimental group was between the average effort / appreciation score for reading ($\bar{X} = 3.60$) and the pre-motivation test of the students in the control group ($\bar{X} = 3.97$).

There was no statistically significant difference ($t = 1.726$; $p > 0.05$), similarly, the post-motivation test of the students in the experimental group mean effort / appreciation score for reading ($\bar{X} = 4.29$) and the students in the control group There is no statistically significant difference ($t = 1.177$; $p > 0.05$) between the post-motivation test mean reading effort / appreciation score ($\bar{X} = 4.10$). In the pre-motivation test of the students in the experimental group, the average score of effort / appreciation for reading was lower than the control group, while it was higher in the post-motivation test.

There was no statistically significant difference between the pre-motivation test mean perception of reading difficulty score ($\bar{X} = 3.17$) of the students in the experimental group and the pre-motivation test average score of the students in the control group ($\bar{X} = 3.65$). ($t = -1.957$; $p > 0.05$), similarly, the post-motivation test of the students in the experimental group, the average perception of reading difficulty score ($\bar{X} = 3.72$) and

the post-motivation test of the students in the control group, the average perception of reading difficulty score It is seen that there is no statistically significant difference between ($\bar{X} = 3.74$) ($t = -.049$; $p > 0.05$). While the average score of perceiving difficulty in reading in the pre-motivation test of the students in the experimental group was lower than the control group, it was also found to be lower in the post-motivation test.

As a result, when the use of materials in today's foreign language teaching methods is compared with the use of digital stories; It has been determined that the use of digital stories improves reading motivation.

Keywords: Digital Story, Reading Motivation, Teaching Turkish as a Foreign Language, Reading Skill

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	ii
TEZ YAZIM KILAVUZUNA UYGUNLUK	iii
KABUL VE ONAY SAYFASI.....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZET.....	vi
ABSTRACT.....	x
İÇİNDEKİLER	xi
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xvi

BİRİNCİ BÖLÜM PROBLEM DURUMU

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	3
1.2. Alt Problemler.....	5
1.3. Araştırmanın Denenceleri	5
1.4. Araştırmanın Önemi.....	6
1.5. Araştırmanın Varsayımları.....	8
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları	9
1.7.Tanımlar.....	9

İKİNCİ BÖLÜM KURAMSAL ÇERÇEVE

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE KONU İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR	10
2.1. Dil Olgusu	9

2.2. Temel Dil Becerileri.....	10
2.2.1. Konuşma	11
2.2.2. Yazma	13
2.2.3. Dinleme.....	15
2.2.4. Okuma.....	18
2.3. Yabancı Dil Kavramı ve Önemi.....	21
2.3.1. Yabancı Dil Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler	23
2.4. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi	23
2.4.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil Seviyeleri	26
2.5. Dil Öğretiminde Öykü ve Dijital Öykü Kullanımı.....	29
2.6. Motivasyon Kavramı ve Motivasyon Türleri.....	29
2.6.1. İçsel Motivasyon.....	35
2.6.2. Dışsal Motivasyon	36
2.7. Okuma Motivasyonu Kavramı	37
2.8. Yabancı Dil Öğretiminde Okuma Üzerine Yapılan Araştırmalar	38

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	43
3.1. Araştırmanın Modeli.....	45
3.2. Evren ve Örneklem (Çalışma Grubu)	46
3.3. Veri Toplama Araçları.....	47
3.4. Araştırma Sürecinin İşleyişi.....	48
3.5. Verilerin Analizi ve Çözümlemesi.....	48

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM

4.1. Denence 1'e İlişkin Bulgular ve Yorum	51
4.2. Denence 2'ye İlişkin Bulgular ve Yorum	52
4.3. Denence 3'e İlişkin Bulgular ve Yorum	53
4.4. Denence 4'e İlişkin Bulgular ve Yorum	53
4.5. Denence 5'e İlişkin Bulgular ve Yorum	54
4.6. Denence 6'ya İlişkin Bulgular ve Yorum	55
4.7. Denence 7'ye İlişkin Bulgular ve Yorum	55
4.8. Denence 8'e İlişkin Bulgular ve Yorum	56
4.9. Denence 9'a İlişkin Bulgular ve Yorum	57
4.10. Denence 10'a İlişkin Bulgular ve Yorum	58
4.11. Denence 11'e İlişkin Bulgular ve Yorum	58
4.12. Denence 12'ye İlişkin Bulgular ve Yorum	59

5. BÖLÜM

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma.....	61
5.2. Sonuç.....	65
5.3. Öneriler.....	66
KAYNAKLAR.....	69
ÖZ GEÇMİŞ.....	81

TABLULAR LİSTESİ

- Tablo 1.** Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ön-motivasyon Testi ve Son-motivasyon Testi Okuma Zorluğunun Algılanması Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Paired T Test Sonuçları.....51
- Tablo 2.** Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ön-motivasyon Test ve Son-motivasyon Test Okuma Zorluğunun Algılanması Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Paired T Test Sonuçları 52
- Tablo 3.** Deney Grubunda ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ön-motivasyon Testi ve Son-motivasyon Testi Okuma Zorluğunun Algılanması Puan Ortalamalarının Grupların Arasında Karşılaştırılmasına İlişkin Independent T Test Sonuçları 53
- Tablo 4.** Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ön-motivasyon Testi ve Son-motivasyon Testi Okuma Yeterliliği Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Paired T Test Sonuçları..... 53
- Tablo 5.** Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ön-motivasyon Testi ve Son-motivasyon Testi Okuma Yeterliliği Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Paired T Test Sonuçları..... 54
- Tablo 6.** Deney Grubunda ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ön-motivasyon Testi ve Son-motivasyon Testi Okuma Yeterliliği Puan Ortalamalarının Grupların Arasında Karşılaştırılmasına İlişkin Independent T Test Sonuçları..... 55
- Tablo 7.** Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ön-motivasyon Testi ve Son-motivasyon Testi Okumaya Yönelik Çaba / Takdir Edilme Yeterliliği Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Paired T Test Sonuçları..... 56
- Tablo 8.** Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ön-motivasyon Testi ve Son-motivasyon Testi Okumaya Yönelik Çaba / Takdir Edilme Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Paired T Test Sonuçları 56
- Tablo 9.** Deney Grubunda ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Okumaya Yönelik Çaba / Takdir Edilme Puan Ortalamalarının Grupların Arasında Karşılaştırılmasına İlişkin Independent T Test Sonuçları 57
- Tablo 10.** Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ön-motivasyon Testi ve Son-motivasyon Testi Okumanın Sosyal Yönü Yeterliliği Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Paired T Test Sonuçları 58
- Tablo 11.** Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Okumanın Sosyal Yönü Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Paired T Test Sonuçları 59
- Tablo 12.** Deney Grubunda ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ön-motivasyon Testi ve Son-motivasyon Testi Okumanın Sosyal Yönü Puan

Ortalamalarının Grupların Arasında Karşılaştırılmasına İlişkin Independent T Test Sonuçları	59
---	----



KISALTMALAR DİZİNİ

ADOÇM: Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni

AOÖÇ: Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi

DLT: Dîvânü Lügati't-Türk

CEFR: The Common European Framework of Reference for Languages

TDK: Türk Dil Kurumu

TÖMER: Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi

vd.: Ve diğerleri

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Dil, kişiler arası iletişimi sağlayan en önemli ögedir. Seslerle beraber işaret ve birtakım hareketlerden oluşmaktadır. Dilin ortaya çıkışında iletişim kaygısı barındıran sözcüklerin yanı sıra sözcüğe anlam kazandıran susma, öksürme, vurgulama, tonlama gibi faktörler de bulunmaktadır. Bu faktörler dili beslerken aynı zamanda, dili de destekleyen etkenler olarak nitelendirilmektedir. Kişiler arasındaki etkileşimin doğru şekilde meydana gelmesi için alıcı bir kaynak olan bireyin aynı dili konuşuyor olması gerekmektedir. Günümüzde insanların birbirleri ile etkileşimde bulunmalarını sağlayan pek çok dil vardır (Güleryüz, 2008: 314). Dil, toplum içinde yaşamını sürdüren kişiler arasında etkileşimi sağlayan bir kaynak olmakla birlikte dağınık durumdaki insan yığınlarının bir araya gelerek ulus olmalarına da olanak sunmaktadır. Dil, gücünü mevcut bulunduğu koruyucu kültürden almaktadır. Bu bakımdan dil, içinde yer aldığı toplumun kültürel normlarını içine alan bir olgudur (Kırkkılıç ve Sevim, 2012: 360). Dilin gelişim serüveni, içinde barındığı toplumdaki ayrı düşünülmemektedir. Dilin mayası adeta kültürden meydana gelmektedir. Bu da dilin kendi toplumuna özel bir yapıya bürünmesine sebep olmaktadır.

Tüm toplumların hem iletişim hem de anlama ve anlatma faaliyetlerinde faydalandığı kendine özel bir dili vardır (Güleryüz, 2008: 312). Dil; bireyin zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerinin gelişiminde oldukça önemli bir yere sahiptir. Birey, hayatın akışında karşılaştığı iş ve işlemleri yerine getirirken kavrama, düşünme, sonuca ulaşma gibi zihinsel becerilerini dil seviyesinde kullanır. Dil, bireyin söz konusu

becerilerinin zihninde fonksiyon ortaya çıkarmasını sağlamaktadır. Ayrıca kişi, duygularını dil ile zihninde biçimlendirerek meydana çıkarır. Duygularının halini, ilerleyişini ve değişimini dil aracılığıyla incelemektedir. Sosyal açıdan da birey, diğer bireylerle dil aracılığı ile iletişim kurmaktadır. Beyninde yaptığı planlarını farklı bireyleri, dil vasıtasıyla aktarın ve bu bireylerin kendisine ilettiklerini de yine dil aracılığıyla anlamlı bir şekilde sokmaktadır. Dolayısıyla dil, birey için hayatını sağlıklı bir şekilde devam ettirebilmesinin önemli araçlarından biri olduğunu söylemek mümkündür (Tanrıverdi ve Öztürk, 2019: 96).

Literatürde dil kavramına yönelik verilen bilgiler değerlendirildiği zaman dil unsurunun iletişim sürecinin önemli bir parçası olduğu görülmektedir. Bunun yanında dil olgusu insanlar arasındaki iletişimi sağladığı için insan topluluklarının bir arada yaşamasına katkı sağlamaktadır. Yine literatürde yer alan bilgilere göre dil olgusu bireyin psikolojik, sosyal ve duygusal becerilerinin gelişmesine katkı sağlayan bir olgu olarak değerlendirilmektedir.

Bireyin dil öğrenimini etkileyen birçok unsur bulunmaktadır. Dil öğrenimini etkileyen unsurlar ana dilde olduğu gibi yabancı dilde de önemli bir yer tutmaktadır. Yabancı dil öğretiminde başarıya ulaşmada öğrenci motivasyonu önemli bir yere sahiptir. Öğrencileri ana dil dışında farklı bir dil öğrenmeye güdüleyen faktörlere aşağıda değinilmektedir;

İçsel nedenler: Kişinin farklı bir dil kazanımına ilişkin ilgisi, bundan zevk duyması ve edindiği yabancı dili kullanmasıdır.

Araçsal (Instrumental) nedenler: İyi düzeyde yabancı dil kazanımının sağlayacağı yarar ve menfaat, söz gelimi, kariyerde yükselme ve üniversiteye devam etmedir.

Bütünleştirici nedenler: Herhangi bir yabancı dilde ihtisaslaşma ile farklı bir bölge ya da milletin kültürüne katılma ve farklı kişilerle etkileşim sağlayabilmeye ilişkin amaçlardır (Acat ve Demiral, 2002: 315).

Geçmişten günümüze dil kazanımı en ilgi çeken konular içinde ilk sıralarda gelmektedir. İnsanın varoluşu ile öncelikle çevresi ile etkileşim sağlayabilmek için ana dil öğrenmek durumunda kalmış ve zaman içinde çeşitli uluslardan bireylerle tanışmak ve iletişim kurabilmek için farklı diller öğrenme ihtiyacını artırmıştır. Yaşadığımız toplumda dil kazanımının önemine “Bir dil bir insan, iki dil iki insan” ifadesiyle dikkat

çekilmektedir (Özer ve Korkmaz, 2016: 60). Yaşadığımız dönemde de giderek sınırların ortadan kalktığı ve farklı kültürlerin birbirleriyle iletişiminin fazlaştığı dikkate alındığında toplumlar arası iletişimin öneminin arttığı dikkati çekmektedir. Ayrıca yabancı dil bilmek de bir gereklilik halini almış, bir veya daha fazla ana dil dışında bir dil bilme çeşitli toplumları ve kültürleri anlamak için bir zaruret halini almıştır.

Söz konusu durum zaman içerisinde devletlerin yabancı dil ile ilgili tutumlarını tekrar kontrol etmelerine olanak vermiştir (İşisağ ve Demirel,2010:192). Bu çerçevede dil öğrenimi ve eğitimi, son zamanlarda çok fazla üstüne titrenen hususlardan bir tanesi olmakla birlikte dünyayla ve diğer uluslarla anlaşabilmenin en önemli faktörü şeklinde kabul edilmektedir (Altunbay,2012:747). Bu noktada gerek ülkemizde gerekse de dünyanın farklı ülkelerinde farklı bir dil olarak Türkçe öğretilmektedir. Günümüzde Türkçenin ikinci bir dil olarak öğretimi üzerine birçok çalışma yapıldığı görülmektedir. Yapılan çalışmalarda genellikle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde görülen temel problemler (Maden, Dincel, Maden 2015:748), kelime öğretiminde kullanılan öğretim yöntemleri (Biçer ve Polatcan, 2015: 811), alfabe öğretiminde görülen problemler (Şengül, 2014: 325), ders materyallerinin önemi ve etkisi (Arslan ve Adem, 2010: 67) ile kelime hazinesinin önemi (Doğan, 2014:589) konularının değerlendirildiği dikkati çekmektedir. Buna karşın yapılan çalışmalarda dijital öykü kullanımının okuma motivasyonu üzerine etkilerinin değerlendirildiği araştırmaların kısıtlı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda ortaya koyulan bu araştırmada Türkçenin farklı bir dil olarak öğretiminde yardımcı materyal olarak dijital öykü kullanımının okuma motivasyonuna etkisinin değerlendirilmesi hedeflenmiştir.

1.1. Problem Durumu

Çağımızda bilgi üretimi, değerlendirme, kullanım, eleştirme terimlerinin ön plana çıktığı bu özellikler sadece kişilerin çok yönlü bir şekilde büyümesiyle imkân bulmaktadır. Söz konusu durumda kişilerden beklenen entelektüel akademik yeterliğe sahip olmaları ve herkesle paylaşım sağlamalarıdır. Tek taraflı bilgi hiç kimseye faydası olmayan bilgidir. Bilgi aktarımı ve gelişimi sadece yabancı dil bilgisiyle gerçekleşmektedir. Ne kadar çok dil bilinirse kişinin gelişimi de o orantıda kalıcı ve

hızlı olacaktır. Gerek Türkçenin hem ana dili hem de yabancı dil şeklindeki eğitiminde henüz arzu edilen başarının sağlandığını ifade etmek oldukça zor bir durumdur (Altunbay, 2012: 748). Bu noktada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde belirlenen amaçlara ulaşılabilmesi için öncelikli olarak yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunların belirlenmesi, bunun yanında öğretici görüşlerine göre yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin mevcut durumuna ilişkin bulgulara ulaşılması oldukça önemli bir konudur. Bu kapsamda literatürde bu konularda birçok çalışma yapıldığı da görülmektedir.

Dil öğretiminin kökleri geçmişten bugüne dek pek çok değişime uğramıştır. Dil öğretimi tekniklerinde yaşanan bu değişimlerin altında akademisyenlerin en iyi metot arayışı ve ülkelerin dil politikaları gibi farklı unsurlar yer almaktadır. Bugün pek çok akademisyenler beraber dil öğreticileri hala en yararlı öğrenme sonuçlarını ortaya koyacak metot arayışı içindedirler (Hamamcı, 2013: 66). Bu süreçte işitsel ve görsel kaynaklardan yabancı dil öğretiminde yararlanılması, aktif duyu organlarının etkisini artırmakta buna bağlı olarak da öğrenimi hızlandırarak daha kolay hale getirmektedir. Yabancılar Türkçe öğretiminde görsel ve işitsel aygıtların kullanımının nasıl olması gerektiği güncel bir tartışma konusudur (Arslan ve Adem, 2010: 63). Bu bağlamda son yıllarda Türkçenin ana dil dışında ikinci bir dil olarak öğretiminde pek çok işitsel ve görsel ders materyallerinden yararlanıldığı görülmektedir.

Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretiminde kullanılan işitsel ve görsel ders kaynakları öğrencilerin dil becerilerinin gelişimine katkı sağlamakta, dil öğrenme motivasyonlarını arttırmakta ve dil öğrenmeye yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir. Bu nedenle son yıllarda farklı işitsel ve görsel ders materyallerinin yabancı dil öğretimindeki etkinliği üzerine birçok çalışma yapıldığı görülmektedir. Buna karşılık yapılan çalışmalarda dijital öykü kullanımı üzerine yapılan araştırmaların kısıtlı olduğu dikkati çekmektedir. Benzer şekilde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil becerileri üzerinde yapılan çalışmalarda okuma becerisi üzerinde yapılan çalışmaların diğer dil becerileri üzerinde yapılan çalışmalardan daha az olduğu göze çarpmaktadır.

Türkçenin anadili haricinde ikinci bir dil olarak öğretiminde dijital öykü kullanımının okuma yetisi ve motivasyonu üzerindeki etkilerinin iyi bilinmesi için öncelikli olarak bu konuda yapılacak olan bilimsel çalışmalara gereksinim duyulmaktadır.

Bu noktada “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital öykü kullanımının okuma motivasyonu üzerindeki etkileri nelerdir?” sorusunun yanıtlanması gerekliliği ortaya çıkmıştır.

1.2. Alt Problemler

Araştırmanın problem cümlesine yanıt bulabilmek için aşağıdaki alt problemler oluşturulmuştur.

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital öykü kullanımı öğrencilerin okuma motivasyonunu anlamlı düzeyde etkilemekte midir?
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital öykü materyali ile eğitim alan öğrenciler ve hâlihazırdaki dil öğretim yöntemlerinde kullanılan materyaller ile eğitim alan öğrencilerin okuma motivasyonları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

1.3. Araştırmanın Denenceleri

Araştırmanın denenceleri aşağıda sıralanmıştır:

Denence 1: Dijital öykülere dayalı etkinliklerin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeğinden aldıkları Okuma Zorluğunun Algılanması önmotivasyon ve sonmotivasyon puan ortalamaları arasında, son test lehine anlamlı farklılık vardır.

Denence 2: Normal öğretim süreci dışında herhangi bir işlemin uygulanmadığı kontrol grubundaki öğrencilerin, Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeğinden aldıkları Okuma Zorluğunun Algılanması önmotivasyon ve sonmotivasyon puan ortalamaları arasında, son test lehine anlamlı farklılık vardır.

Denence 3: Dijital öykülere dayalı etkinliklerin kullanıldığı deney grubu ile normal öğretim süreci dışında herhangi bir işlemin uygulanmadığı kontrol grubunun Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeğinden aldıkları Okuma Zorluğunun Algılanması sonmotivasyon puan ortalamaları arasında, deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

Denence 4: Dijital öykülere dayalı etkinliklerin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeğinden aldıkları Okuma

Yeterliliği önmotivasyon ve sonmotivasyon puan ortalamaları arasında, son test lehine anlamlı farklılık vardır.

Denence 5: Normal öğretim süreci dışında herhangi bir işlemin uygulanmadığı kontrol grubundaki öğrencilerin, Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeğinden aldıkları Okuma Yeterliliği önmotivasyon ve sonmotivasyon puan ortalamaları arasında, son test lehine anlamlı farklılık vardır.

Denence 6: Dijital öykülere dayalı etkinliklerin kullanıldığı deney grubu ile normal öğretim süreci dışında herhangi bir işlemin uygulanmadığı kontrol grubunun Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeğinden aldıkları Okuma Yeterliliği sonmotivasyon puan ortalamaları arasında, deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

Denence 7: Dijital öykülere dayalı etkinliklerin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeğinden aldıkları Okumaya Yönelik Çaba / Takdir Edilme Yeterliliği önmotivasyon ve sonmotivasyon puan ortalamaları arasında, son test lehine anlamlı farklılık vardır.

Denence 8: Normal öğretim süreci dışında herhangi bir işlemin uygulanmadığı kontrol grubundaki öğrencilerin, Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeğinden aldıkları Okumaya Yönelik Çaba / Takdir Edilme önmotivasyon ve sonmotivasyon puan ortalamaları arasında, son test lehine anlamlı farklılık vardır.

Denence 9: Dijital öykülere dayalı etkinliklerin kullanıldığı deney grubu ile normal öğretim süreci dışında herhangi bir işlemin uygulanmadığı kontrol grubunun Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeğinden aldıkları Okumaya Yönelik Çaba / Takdir Edilme sonmotivasyon puan ortalamaları arasında, deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

Denence 10: Dijital öykülere dayalı etkinliklerin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeğinden aldıkları Okumanın Sosyal Yönü önmotivasyon ve sonmotivasyon puan ortalamaları arasında, son test lehine anlamlı farklılık vardır.

Denence 11: Normal öğretim süreci dışında herhangi bir işlemin uygulanmadığı kontrol grubundaki öğrencilerin, Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeğinden aldıkları Okumanın Sosyal Yönü önmotivasyon ve sonmotivasyon puan ortalamaları arasında, son test lehine anlamlı farklılık vardır.

Denence 12: Dijital öykülere dayalı etkinliklerin kullanıldığı deney grubu ile normal öğretim süreci dışında herhangi bir işlemin uygulanmadığı kontrol grubunun Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeğinden aldıkları Okumanın Sosyal Yönü sonmotivasyon puan ortalamaları arasında, deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Son yıllarda dünyada pek çok ülkede Türkçenin ana dili dışında ikinci bir dil olarak öğretilmesine ağırlık verildiği görülmektedir. Türkiye’de de uzun yıllardır özellikle üniversite bünyelerinde yer alan merkezler üzerinden yabancı öğrencilere Türkçe öğretimine ağırlık verilmektedir. Tarihsel süreç içerisinde yabancı dil öğretiminde Türkçenin giderek önem kazanması ve bu alanda açılan merkezlerin çoğalması kullanılan ders materyallerinin de çeşitlenmesine zemin hazırlamıştır. Buna paralel olarak son yıllarda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan işitsel ve görsel ders materyallerinin temel özellikleri ve faydalarına yönelik birçok çalışma yapıldığı görülmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde işitsel ve görsel ders materyallerinin özellikleri ve faydalarına yönelik araştırmaların artması kullanılan ders materyallerinden daha etkin verim alınmasına katkı sağlayacaktır.

Yukarıda yer alan bilgilerden de anlaşılacağı gibi son yıllarda Türkçenin ikincil bir dil olarak öğretiminde yararlanılan ders araç gereçleri arasında dijital ders materyalleri önemli bir yer tutmaktadır.

Teknolojik gelişmelere paralel olarak eğitim sisteminin her alanında kullanılan dijital ders kaynaklarının Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretiminde kullanılması derslerden yüksek verim alınmasına katkı sağlamaktadır. Literatürde yer alan çalışma bulguları da geleneksel öğretim yöntemleri ile kıyaslandığı zaman dijital ders kaynaklarının başarısını yükselttiğini, dersleri sıkıcı olmaktan uzaklaştırarak daha eğlenceli hale getirdiğini, bunun yanında öğrencilerin ders motivasyonlarını arttırdığını ortaya koymaktadır.

Türkçenin ikinci bir dil olarak öğretiminde dijital ders araç-gereçlerinin kullanımının öğrenciler üzerinde olumlu etkileri olması bu alanda akademik çalışmalar yapan araştırmacıların da dikkatini çekmiştir. Araştırmacıların dijital ders materyalleri üzerinde yaptıkları çalışmalarda genellikle dijital ders materyallerinin dil becerileri (konuşma, okuma, yazma, dinleme) üzerindeki etkilerinin ele alındığı görülmektedir. Buna karşılık son yıllarda farklı eğitim kademelerinde yaygın olarak kullanılan dijital

öykü yönteminin Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretiminde öğrencilerin okuma motivasyonları üzerindeki etkilerinin ele alındığı çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu kapsamda yapılan bu çalışma literatüre katkı sağlayacak önemli bir çalışma olarak değerlendirilmiştir.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

1. Öğrencilerin uygulanan motivasyon tutum ölçeğine cevap verirken gerçek durumlarını yansıttıkları varsayılmıştır.
2. Öğrencilerin süreç sonundaki tutum değişimlerinin gerçek durumu yansıttığı varsayılmıştır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Ortaya koyulan bu çalışma anadil dışında yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi gören, deney ve kontrol gruplarında meydana gelen öğrenciler ile sınırlandırılmıştır.
2. Yapılan bu çalışma öğrencilerin okuma motivasyonlarını belirlemede kullanılan veri toplama aracından elde edilen bulgular ile sınırlandırılmıştır.
3. Yapılan bu çalışma yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi gören ve araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin okuma motivasyonlarına ilişkin bulgular ile sınırlandırılmıştır.

1.7. Tanımlar

Yabancı dil: Bireyin ana dili dışında öğrendiği diller ile ana dilin dışında öğrenilen uzmanlık dilleri “yabancı dil” olarak tanımlanmaktadır (TDK).

Okuma: Yazılı simgelerin anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanması eylemi “okuma” olarak tanımlanmaktadır (Kurudayıoğlu, 2011: 15).

Motivasyon: Bireyi belirli bir amaca doğru sürekli şekilde harekete geçirmek için yapılan çabaların toplamı “motivasyon” olarak tanımlanmaktadır (Ergül, 2005: 69).

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE KONU İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Çalışmanın bu bölümünde dil kavramına, temel dil becerilerine, yabancı dil kavramına, yabancı dil olarak Türkçe öğretimine, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital öykü kullanımına, motivasyon kavramına, okuma motivasyonu kavramına ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisi üzerine yapılan araştırma bulgularına yer verilmiştir.

2.1. Dil Olgusu

Dil; bireylerin düşünce, duygu, amaç ve taleplerini ifade edebilmek için kullandıkları bir çeşit araç şeklinde ifade edilmektedir (Sallabaş, 2012: 2199). Bir başka tanıma göre; bireylerin gözlem, fikir ve duygularını sözcük ya da işaret yardımıyla paylaşmış oldukları bir sistemdir. Söz konusu sistem işaret, cümle, kelime, ses gibi birtakım unsurları dile ait olan teknik, beceri, yöntem ve kurallardan ortaya çıkmaktadır. Bunlardan katkı sağlayarak bireyler arasında etkileşim ve iletişim gerçekleştirilir (Güneş, 2013: 21). Yapıcı'nın (2004: 3) aktardığına göre dil, kişilerin dünyaya gelmesi itibariyle karşılaştıkları, kendilerini ifade edebilmek için kullanmış oldukları bir olgu olmakla birlikte, dilin gelişiminde çocukluk yaş dönemi oldukça önemli olduğu ifade edilmektedir. Çocuk bireyler ana dil öğrenimlerinde dilbilgisi ile dilin etkileşim gereksinimlerini doğaçlama bir şekilde kazanmaktadır. Literatürde yer alan bilgiler değerlendirildiği zaman dil kavramını duygu ve düşünceleri ifade etmede kullanılan bir araç olarak tanımlamak mümkündür.

Dil, anlamının yanı sıra çocukların gelişimiyle ilgili de önem arz eden bir faktördür. Böylece toplumsal ve bilişsel gelişim yönünden dilin önemli bir rolü mevcuttur. Toplumsal yetilerin kazanılması ve kullanım dönemine dil doğrudan doğruya etkili olmaktadır. Toplumsal yetilerin temelinde bulunan etkileşimin gelişmesi, dil gelişimiyle doğru orantılıdır (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008: 31). Dil, sözlü göstergeler ve söz konusu göstergeleri düzenleyen birtakım kurallar çerçevesinde oluşmaktadır. Dilin asıl amacı bireylerin farklı bireylerle etkileşim kurmalarını sağlamaktır. Dille kurulmuş olan etkileşimin temelinde bireylerin zihinlerindeki fikirleri diğer bireylerle dolaylı olarak paylaşması yatmaktadır. Çünkü dille kurulan etkileşimde manalar doğrudan doğruya bir bireyden farklı bir bireye ulaşım sağlayamamakta, zihinde olan mana yüklü dil yardımıyla dolaylı yollardan da olsa bir başka bireye aktarılmaktadır (Başkan, 2006: 22). Literatürde yer alan bu bilgilere göre dil olgusu en temelde insanlar arasındaki iletişimi sağlayan bir unsur olmakla beraber, toplumsal becerilerin kazanılmasında da dil unsuru önemli bir yere sahiptir. Bu kapsamda dil olgusunun toplumsal yaşamda önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir.

Dil sosyal, görenek, adet, düşünsel ve dini eğilimlerle bir ulusun aynası rolündedir. Ulusun temel özelliklerini yansıtan bu öğelerle dil arasında çok anlamlı bir bağ vardır. Zira bu öğeler dile etki ettiği gibi dilin ifade şeklini, kurallarını, anlatımlarını ve seslerini de etkilemektedir. Tarihsel bağlamda değerlendirildiğinde, dil, ulusların tarihini oluşturan en dikkat çeken faktörlerden bir tanesidir. Ulusların tarihleri incelenirken tarih boyunca süre gelen kullanılan diller üstünde çalışılmaktadır. Ayrıca bir ulusun yazılı ve sözlü aynalarının bütün kuşaklara aktarılması dil aracılığı ile gerçekleşmektedir (Kırkkılıç ve Sevim, 2012: 360).

2.2. Temel Dil Becerileri

Dil eğitimi hususunda üstüne titizlikle odaklanması gereken dört temel beceri vardır. Bunlar; yazma, okuma, konuşma ve dinleme becerileridir (Usta, 2012: 317; Göçmen, 2018: 11). Dört yeti alanının gelişmesi öğrenenin bütün yetişkinlik ve akademik hayatını biçimlendirmektedir. Kişinin iletişimsel yeterliliği bu becerilerle beraber gelişimiyle alakalıdır. Söz konusu dilin kullanım, kapsam ve biçim unsurlarının kaynaştırılması bu yetilerin sayesinde kazanılmaktadır.

Bu durum da son zamanlarda tümleşik beceri adıyla dört ana beceriyi bütünleştirme süreci şeklinde anlaşılmaktadır. Zira bir yeteneğin gelişimi diğerlerinin gelişimini etkilemektedir. Dilbilgisi kazanımı, söz konusu öğretim sürecinin çalışma alanı şeklinde ifade edilebilir (Topbaş,1998: 13).

Görüldüğü üzere okuma, yazma, konuşma ve dinleme şeklinde gruplandırılan dört anadil yetisi, kişilerin günlük hayatlarında bilhassa etkileşime girmek "dil" ile gerçekleştirmeyi amaçladıkları bütün faaliyetlerini içermektedir. Söz konusu temel beceriler, anlaşmanın yanı sıra, bilgiyi alma ve söz konusu bilgiyi bir başkasına iletmenin de doğru seçeneklerini de bireye aşılamaktadır.

Dil öğreniminde söz konusu dört temel yetenin aşılması en çok önem arz eden amaçtır. Fakat bu becerilerin bütünsellik çerçevesinde değerlendirilerek birbirleri ile ilişkilendirilip öğrenene aktarılması gerekmektedir (Menteşe, 2013: 53).

Literatürde yer alan bilgiler değerlendirildiği zaman dört temel dil becerisi bulunmakta olup, dil becerileri birbirinden bağımsız yetiler olmakla beraber, iletişim döngüsü sürecinde dil becerilerinin birbiri ile yakından ilişkili oldukları görülmektedir. Dil becerilerinin temel özelliklerinin iyi bilinmesi ve dil becerileri arasındaki ilişkilerin daha iyi anlaşılması için öncelikli olarak dört temel dil becerisinin tanımlanması ve temel özelliklerinin açıklanması gerekmektedir. Söz konusu temel dil becerilerine ilişkin bilgiler aşağıda başlıklar halinde açıklanmıştır.

2.2.1. Konuşma

Kavramsal olarak konuşma ele alındığında, işitilenlerin, olayların, bilgilerin, görüşlerin, düşüncelerin sözel olarak karşı tarafa aktarılmasıdır. Konuşmanın gerçekleşebilmesi için konuşan kişiye, konuşma konusunda ve dinleyicilere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu noktada konuşma, dinleyici kitleye karşı bir bireyin, bazı konularla ilgili aktardığı sözler olarak ifade edilebilir (Korkmaz,2008:188). Bir başka tanıma göre konuşma; kaynak kişi tarafından iletinin planlanması, düzenlenmesi ve hedef kesimin çözümleyip anlayabileceği sözel olarak ifade edilmesine ilişkin beceri olarak dile getirilmektedir. Konuşma, düşünce ve bakış açımızın sözlü olarak aktarımıdır. Konuşma sırasında kelimelerin sadece sesler vasıtası ile aktarılmasından bahsetmek doğru değildir, kendine has esas ve kuralları vardır.

Etkili bir konuşmacı olabilmek için, doğru ve düzgün şekilde konuşarak bu ilke ve esasların öğrenilmesi gerekmektedir (Topbaş, 1998: 12).

Menteşe'nin (2013:58) aktardığına göre konuşmak; duygu ve düşünce ve isteklerin seslendirilmesidir. Bireyler kazanımlarını iletme ihtiyacı duyduklarından, konuşma kişiler arasındaki iletişim açısından hayati bir önem arz etmektedir. Deneyimlerini, çalışmalarını inceleyen ve değerlendirmesini yapan bireyler kazanımlarını, esas dil becerilerinden biri olan konuşma aracılığı ile iletmektedirler. Konuşma bireylerin kendisini ifade etme seçeneklerinden biridir.

Literatürde konuşma becerisi üzerine yapılan tanımlar değerlendirildiği zaman temelde konuşma becerisinin “sahip olunan duygu ve düşüncelerin sözlü olarak karşıya aktarılması” şeklinde tanımlanması mümkündür. Yine literatürde yer alan bilgiler değerlendirildiği zaman konuşma sürecinin başarılı bir biçimde sürdürülmesi için gerek konuşma yapanın gerekse de alıcının konuşmaya ilişkin ilke ve kuralları iyi bilmeleri gerektiği görülmektedir.

İnsanlar içinde buldukları çevrede sesler, görüntüler, işaretler, görüntüler ya da sözel ifade yoluyla birbirleri ile etkileşim sağlama gayreti içindedirler. Konuşma etkin ve hızlı iletişim şeklidir. İnsanlarla olan ilk etkileşim aracı da konuşmadır. Konuşma dili bu bakımdan, toplumsal yaşamın temelini oluşturmaktadır. Hayatta olduğu sürece düşünce ve eylemlerini anlamlandırmaya çalışan birey, bu gayretinin bir sonucu olarak sözlü etkileşimde iletileri kodlamak için konuşma becerisinden faydalanırlar (Deliveli, 2008: 161).

Okuma ve yazma gibi konuşma yetisi de dil yetilerinin çıkış kaynağıdır. Bu nedenle söz konusu yetinin, öğretimin diğer dil yetileri olan okuma, yazma ve dinleme ile bütünsellik dâhilinde geliştirilmesi gerekmektedir. Türkçe öğretmek konuşma yetisi aşılana bir birey eğitilmiş bir ses tonuyla cümle, sözcük, hece, ses gibi dil birimlerinin tam karşılığını vererek, cümle ve sözcük vurgularını yerinde kullanabilecek, konunun duygu ve düşünce boyutlarını sesiyle ayırt edebilecektir. Ayrıca konuşma kapsamının manasını, yaptığı durak ve vurgularla süsleyecek; jest ve mimikleri de konuşmasına dâhil ederek sözün anlamını zenginleştirecektir (Ünal, 2006: 89).

Yapılandırıcı kurama göre konuşma, zihinde oluşarak düşüncelerin sözel olarak ifadesi ile tamamlanan bir süreci ifade etmektedir. Konuşma işlemine ilk olarak

zihinde tasarlanmış verilerin kontrolü ile başlanmaktadır. Bu sırada konuşmacının amacı, konusu, tekniği ve çerçevesi belirlenmektedir. Daha sonra ifade edilecek bilgiler belirlenmektedir. Seçilen bilgiler bazı farklı aşamalardan geçirilmektedir. Bu işlemler değerlendirme, tahmin etme, eleştirme, ilişki kurma, sınıflama, sıralama şeklindedir. Bu aşamalardan sonra düzenlenen veriler sesler, heceler, sözcükler ve cümlelerle ifade edilmektedir. Bilgilerin titizlikle seçimi ve bazı farklı zihinsel süreçlerden geçirilmesi gerek aktarma sürecini gerekse aktarma işlemi esnasında faydalanılan sözcük ve cümlelerin iyi seçilmesini gerekli kılmaktadır.

Böylece konuşma süreci kontrol kapsamına alınır. Konuşma süresinde doğru şekilde aktarılan bilgiler, zihinsel ve düşünsel yetilerin gelişmesine direk olarak bağlıdır. Zihinsel yetilerin gelişmemiş olması halinde, aktarılan bilgilerin düzeniyle kelimelerin seçimini olumsuz etkilemektedir. Bu noktada iletilmek istenen mesajlar tam olarak aktarılamamakta, etkili ve güzel konuşma yapılamamaktadır (Güneş, 2013: 106). Bu kapsamda konuşma yetisi bağlamında öğrencilere aşılması gereken temel becerilerin başında dilin doğru ve akıcı kullanımı gelmektedir. Doğru, akıcı ve planlı konuşma yetisinin altında etkili dinleme, doğru tonlama, vurgu ve telaffuz yer almaktadır. Öğrencilerin konuşma becerilerini ilerletmek için tonlama, vurgu ve telaffuz egzersizlerine ihtiyaç duyulan özen gösterilmelidir (Korkmaz, 2008:191).

2.2.2. Yazma

Konuşma becerisi gibi iletişim ve öğrenme sürecini etkileyen temel dil becerilerinden bir diğeri yazma becerisidir. Bilindiği gibi dil, etkileşimin temel taşı meydana getiren en önemli kaynaktır. Dil, yazılardan ayrı bir biçimde seslerden ortaya çıkan kendisine özgü niteliklere sahip ve esas olma niteliği barındıran sözlü dildir. Geçmişte bakıldığı zaman insanlar konuşma dilinden daha sonra yazma dilini geliştirmişlerdir (İşeri, 2008: 130). Kavramsal açıdan ele alındığı zaman “yazma iletişim sürecinde kaynağın iletilerinin yazıyla aktarılmasına ilişkin bir anlatım şekli” olarak tanımlanmaktadır. Tıpkı okuma gibi yazma yetisi de düşünme, ana dil kazanımı ve konuşmayla yakından alakalı olan üstdil yetisi olarak açıklanmaktadır (Topbaş, 1998: 12).

Diğer bir tanıma göre yazma “yapılandırılmış dilsel becerilerin yazıya aktarılmış şekli” olarak tanımlanmaktadır. Bu tanıma göre yazmayı dilsel becerinin bir getirisi şeklinde ifade etmek yanlıştır. Dinleme, okuma ve konuşma dilsel becerinin yapılandırılmasına nasıl katkı sağlıyorsa yazma da aynı sürecin bir ögesidir.

Dolayısıyla dilin bütün yetenek alanları gibi yazma da etkileşimsel ve bilişsel bir süreç şeklinde irdelenmelidir (Yaylı,2008:201). Güneş (2013:157) yazma kavramını “bireyin zihnindeki olay, istek, fikir ve duyguların belirli kurallar bağlamında farklı sembollerle ifade edilmesi” olarak açıklamıştır. Gümüş’e (2012:271) göre genellikle “yazma becerisi” ya da “yazılı anlatım”; kişisel tutumların, duyguların, düşüncelerin, yorumların, tasarımların, gözlemlerin yazı ile ifade şeklidir. İlkokul (ana dil olarak) okuma ve yazma faaliyeti farklı bir alışkanlıkla beceri edindirme alanıdır.

Literatürde yazma becerisi üzerine yapılan tanımlar göz önünde bulundurulduğu zaman iletişim sürecinde insanların duygu ve düşüncelerini yazılı olarak aktarmalarının “yazma becerisi” olarak tanımlandığı görülmektedir. Yine yapılan tanımlara göre diğer dil becerileri (konuşma, okuma, dinleme) gibi yazma becerisi de iletişim sürecini tamamlayan ve diğer dil becerileri ile yakından ilişkili olan bir dil becerisidir.

Gelişim evresinin önemli bir kısmını meydana getiren dil, bireylerin birbirleri ile etkileşimde bulunmak adına yararlandıkları yazma etkinliğidir. Bu öğrenme alanı çerçevesinde diğer alanlarda da olduğu üzere farklı boyutlar, işlemler, yöntemler, yetenekler ve süreçler bulunmaktadır. Ayrıca fiziksel ve zihinsel süreçleri de içeren ve geç gelişen bir beceridir. Yapılandırıcı yaklaşıma göre yazma süreci, bireyin zihnindeki bilgilerin kontrol edilmesiyle başlamaktadır. Yazının kapsamı, konusu, yöntemi ve amacı planlanarak yazılacak bilgiler belirlenmekte ve belirlenen bu bilgiler farklı zihinsel süzgeçlerden geçerek hazırlanmaktadır. Bu işlemler değerlendirme, analiz-sentez yapma, tahmin etme, eleştirme, ilişki kurma, sınıflama, sıralama vb. işlemlerdir. Söz konusu işlemler neticesinde düzenlenen bilgiler cümlelere, kelimelere, hecelere, harflere dökülerek aktarılmaktadır (Güneş, 2013: 157).

En temel dil becerileri arasında yer almasına rağmen birçok kişide yazma problemleri görülebilmektedir. Yazma yetisiyle alakalı sorun yaşayan kişiler ilk olarak transkripsiyon olmak üzere, yeteneği sevmemek, kaynaklarda yeteri kadar etkinliğin bulunmaması, mevcut etkinliklerin zorlu veya sıkıcı olması, kitaplar haricinde farklı kaynaklara başvurulmaması gibi sebepler öne sürmektedirler (Kalfa, 2014: 85).

İnsan hayatının her yerinde olduğu üzere yazma yeteneği de planlı, disiplinli ve düzenli çalışmayı gerekli kılmaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde yazma yetisi

bireyler arası etkileşimler sonucu ortaya çıkan bir ihtiyaç olarak dikkati çekmektedir. Konuşma ile kıyaslandığında yazma yetisi daha kalıcıdır. Bu yönü ile yazma yetisi bireylerin plan, izlenim, duygu, düşüncelerini diğer kişilere ulaştırmanın yanı sıra gelecek nesillere ulaştırılmasında da son derece etkilidir (Karakuş-Tayşi ve Taşkın, 2018: 1174). Yazma fiilinin gerçekleştirilmesinde yararlanılan yazı, iletim konusu olan herhangi bir istek, ileti ya da düşüncenin harfler vasıtası ile aktarım şeklidir. Yazı, konuşma yetisi ile diğer dil yetilerinin de kazanılmasını gerektiren dört ana dil yetisinin son adımını meydana getirir. Bu nedenle, gelişimi diğer dil yetilerinin gelişimine bağlı ve onlardan sonra olduğundan yazılı iletişim; okuma, konuşma ve dinleme yetileri ile ifade edilen anlamların yazılı sembollere dönüştürülmesi şeklinde de görülebilir (Usta, 2012: 324).

2.2.3. Dinleme

Dinleme; işitsel olarak gelen iletilerin yorumlanabilmesi adına seçici dikkatin sağlanması sürecidir. Dinleme iletişimin alıcı boyutuna ilişkin bir faaliyettir. İletişim aşamasındakiler kimi zaman okuyan, kimi zaman konuşan, kimi zaman da dinleyen durumundadır. Bu açıdan, kaynak, kişinin kendi ifadelerini de dinleyerek geri dönüş alması sebebiyle alıcı boyutunu amaçlamaktadır (Topbaş, 1998: 12). Dinleme aracılığıyla farklı bilgi ve yetiler kazanılırken aynı zamanda dinleme yetileri de geliştirilmektedir. Yapılandırıcı kurama göre dinleme, öğrenme alanı çerçevesinde farklı alt yöntemler, yetiler, süreçler, boyutlar ve anlamlar vardır.

Dinleme yetilerini geliştirmek adına birbirinden ayrı teknik ve yöntemlerden faydalanılmaktadır (Güneş, 2013:79). Bu çerçevede temel dil yetileri dâhilinde son derece öneme sahip olan dinleme becerisi beraberinde günlük yaşamda bireyler arasındaki iletişimin sağlanması için en çok yararlanılan beceri olarak ön plana çıkmaktadır. Bu nedenle bireylerde dinleme yetilerinin geliştirilebilmesinin önem teşkil eden bir konu olduğu aktarılmıştır (Kemiksiz, 2017:511). Dinleme becerisi kişinin ilk öğrendiği ve en fazla maruz kaldığı beceridir. Buna karşılık dil öğretiminde, konuşma, yazma ve okuma geliştirilebilir bir yetenek olarak nitelendirilirken ne yazık ki dinleme yetisi çoğu zaman kişinin daha önce edindiği bir yetenek olarak görülerek geri plana atılmıştır (Gün ve diğerleri, 2017:387).

Literatürde yer alan bilgiler değerlendirildiği zaman insanların konuşma kaynağından gelen mesajları işitsel olarak algılaması ve yorumlaması “dinleme” becerisini ortaya

çıkarmaktadır. Yine literatürde yer alan bilgilere göre dinleme becerisi öğrenme sürecinin önemli bir zincirini oluşturmaktadır.

Dinleme, okuma yetisinin edinildiği birinci sınıfa dek öğrenme ve bilgi edinme için anahtar yetilerdir. Bireyin anne karnındaki varlığı ile başlayan dinleme, hayat boyu sürmektedir. Çocuk okul sürecine geldiğinde, dinlemeyi bildiği varsayılarak eğitim-öğretim sürecine başlanır. Öğretmenlerce bilgi aktarımı yapılmaktadır. Öğretmenlerin anlattıkları sessizce dinleniyorsa eğitim-öğretim faaliyetinin amacının gerçekleştiği, gürültülü bir ortam varsa ve öğretmen öğrencinin dinlemesini sağlayamıyorsa öğretim faaliyetinin amacının gerçekleştirilemediği kabul edilir. Bu durum karşılıklı etkileşim için de geçerlidir. Konuşmacı, karşısındaki kişinin sessizliğini gözlemleyerek kendisini dinleyip dinlemediğini anlamlandırmaya çalışır (Arslan, 2008:77).

Öğrenimden geçen en temel yöntem dinleme becerisiyle alakalıdır. Dinleme becerisi, okulun her kademesinde öğrenciyi etki etmektedir. Çünkü düz bir anlatım metodu ilk süreçte zamandan tasarruf sağlamak olarak bilginin hızlı bir şekilde aktarılması, dolaylı şekilde en fazla ihtiyaç olan yöntemdir. Bu bağlamda büyük öğrenim alanlarını etkileme kapasitesi de vardır.

Ayrıca kişi yaşamın her evresinde dinleme becerisinin yeterli olması kişinin hayat standardını etkilemektedir (Mete ve Bağcı-Ayrancı, 2016:4961). Dinleme öğrenme alanı ele alındığında, farklı dinleme teknikleri, süreçleri, alanları, boyutları, düzeyleri, türleri, anlama seviyelerini kapsayan büyük bir alan olduğu dikkati çekmektedir. Dinleme türleri, yaratıcı, birleştirici, sorgulayıcı, pasif ve aktif şeklinde sıralanmaktadır. Her türün niteliği kendine özgüdür. Dinlemenin alt boyutları ve alanları ise sözlü anlama, etkileşim ve iletişim boyutlarıdır. Dinleme becerilerini ilerletmek için uygulanan öğretim süreçleri, dinleme öncesi, dinleme ve dinleme sonrası olarak üç boyutta değerlendirilmektedir. Bu aşamalarda uygulanmakta olan farklı dinleme yöntemleri mevcuttur. Dinleme yetilerini geliştirme noktasında bu yöntemlerin tümü önemlidir (Güneş, 2013:81). Dinleme becerisi anadil öğreniminde olduğu gibi yabancı dil kazanımında da dikkat gerektiren bir süreçtir. Çünkü işitilenleri ve söylenenleri anlamayı içeren bir alandır. Her ne kadar hazırlanma süreci zaman alan bir faaliyet olarak nitelendirilse de öğrenciler için öneme sahip bir yetenek olarak dikkati çekmektedir (Göçmen, 2018: 14).

2.2.4. Okuma

Okuma, dil becerileri ile zihinsel becerilere de ciddi katkıda bulunan öğrenme alanıdır. Okumayla edinilen bilgilerin zihinsel kavramlara dönüştürülmekte ve zihnimize uzun müddet depo edilmektedir. Bu nedenle Türkçe öğretiminde okumaya ayrıca önem gösterilmekte, sistemli ve düzenli çalışmalarla okuma becerisi geliştirilmeye çalışılmaktadır (Güneş, 2013: 127). Okuma kavramı farklı açılardan ele alınmış ve okuma kavramına ilişkin olarak birçok tanım yapılmıştır. Okuma kavramına ilişkin olarak yapılan tanımların birbirinden farklı olmasının temelinde okumanın gözle görülen bir eylem olmaktan ziyade, zihinsel bir süreç olması yatmaktadır (Kurudayıoğlu, 2011:15).

Kavramsal açıdan ele alındığı zaman okuma; görsel olarak gelen iletilerin alınarak, çözümlenmesi, algılanarak anlamlandırılmasına dayanan karmaşık bir yetidir. İletişimin alıcı tarafından anlama becerisine ilişkin bir faaliyettir. Okuma becerisi, konuşma, anadil kazanımı ve düşünme ile yakından bağlantılı olan bir üstdil yetisi şeklinde nitelendirilmektedir (Topbaş, 1998:12). Okuma, yapılandırıcı kurama göre, önbilgilerle metin içerisindeki bilgilerin bütünleştirilerek tekrar anlamlandırıldığı bir süreci ifade etmektedir. Bu süreç, zihinde yapılandırma, anlama, seslendirme, görme gibi ses, göz ve zihnimizin çeşitli işlemlerinden meydana gelmektedir. Önce sembol, harf ve çizgilerin kavranması ile başlamakta, sonrasında ise dikkatlice kelime ve tümcelerin anlamları bulunmaktadır (Güneş, 2013: 128). Bir diğer tanıma göre okuma; kelimeleri, cümleleri, noktalama işaretleriyle, bir metni bütün olarak kavrama, algılama ve görme süreci olarak ifade edilmektedir (Ünalın, 2006: 62). Günlük hayatta en fazla kullandığımız dil becerilerinin başında okuma gelmektedir. Zira okumak günlük hayatta sıklıkla karşımıza çıkan el broşürleri, dergi, ilaç prospektüsleri, restorandaki menüler, ilaç panoları, gazete, kitap gibi her çeşit yazılı kaynağa ilişkin zihnimizin ve gözlerimizin aynı anda hareket ederek yaptıkları eylemlerdir. Okuma becerisi kişinin okuduklarını algılayarak yanıtlayabilmesi ve etkileşim sağlayabilmesi için öneme sahiptir (Söylemez, 2016: 43).

Usta'ya (2012: 323) göre okuma; okurun sunulan konu ve başlıkla ilgili sahip olduğu bilgi ile yazarın yazdıkları arasındaki iletişim sürecinden ibaret, yalnızca anlaşımaların ve dilbilgisinin bir yere kodlanmış şekli değildir. Gerçek okuma yetisi denilince; uygulama, anlama ve işitme gibi çeşitli eylemlere sonuç yükleyen çok boyutlu aktif

eylemler bütünü düşünölmektedir. Susar-Kırmızı'ya (2008: 107-103) göre okuma; bir metnin gözle takibi, zihinle kavranması; bazılarına göre tamamen özel bir eğitime ihtiyaç duyulan ve birbirleriyle iç içe geçmiş çeşitli faktörlerin birleşmesiyle meydana gelen bir süreçtir. Okuma tanımları değerlendirildiğinde, genel olarak, okuma faaliyetinin metni görerek seslendirme sürecinden daha fazlası olmasının yanı sıra zihinsel bir gayrete gerek duyulmaktadır. Okuyucunun kelimelerde gizli manayı algılama sürecidir.

Ancak esasında okuma becerisi, anlaşılan bu manaların kişi tarafından yorumlanıp değerlendirme sürecinden geçerek yeni bir biçimde ifadesidir. Bu sürecin başarılı bir biçimde işleme için okuma alışkanlığının geliştirilmesi gerekmektedir.

Okuma becerisi çok yönlü ve çok boyutlu bir özelliğe sahiptir. Okuma, bireyin konuşma sesi, beyin ve göz organları ile ilişkili yönlerinin olmasının yanı sıra okuma yöntemleri ile ilişkili olan bilgileri öğrenmeyi de gerektiren bir eylemdir. Okuma becerisi öğrenen kişinin karşılıklı şekilde etkileşim sağlayabilme, öğrenme ve bu dili geliştirme sürecinde belirleyici bir faktör olduğu ifade edilmektedir. Okuma becerisinde öğrenenin motive edilmesi, okuma faaliyetini bir keyfe çevirmesi de bu becerisinin gelişmesine katkı sağlayacağı da kuşkusuz bir gerçektir. Okuduğunu anlama faaliyetlerinde tercih edilebilecek metinlerin öğrenen kişinin potansiyeline, yaşına düşünce ve duygularına, sosyo-kültürel özelliklerine uygun olarak olması okuma faaliyetinin zihin yolu ile kavranmasını da kolay hale getirir (Gümüş, 2012: 270). Yukarıda mevcut bilgilerden de çıkarılabileceği üzere okuma becerisi gözlerin ve ses organlarının bazı hareketlerinden ve beynin anlamı kavramı gayretinden oluşan karmaşık bir etkinlik sürecidir. İyi bir okuma, bu hareketlerin birbirleriyle uyum içerisinde meydana gelmesi ile olanaklıdır. Temel dil becerilerinden bir ve en önemlisi olan okuma; zihinsel gelişime en önemli katkıda bulunan bir öğrenme alanıdır (Korkmaz, 2008b: 70). Okuma süreci, sembol, çizgi ve harflerin algılanabilmesi ile başlar. Algılamadan sonra odaklanarak; sözcük ve cümleler anlaşılmakta, ilgi alanına giren ve gerekli olan bilgiler tercih edilmektedir. Tercih edilen bilgiler problem çözme ve değerlendirme, eleştirme, analiz-sentez yapma, ilişki kurma, sorgulama, sınıflama, sıralama gibi zihinsel süzgeçlerden geçmektedir. Bu süzgeçlerden gene bilgiler, önbilgilerle bir araya gelmekte ve metinde mevcut görsellerden de yararlanılarak

tekrar anlamlandırılmaktadır. Öğrencinin ilgisi, okuma tecrübeleri, dil bilgisi, okuma amacı, motivasyonu anlam kazandırma sürecinde etkilidir (Korkmaz, 2008b: 70).

Ana dil olarak Türkçe okuma öğretiminde yararlanılan farklı okuma çeşitleri bulunmakla beraber, bu metotların önemi bir kısmından yabancılara Türkçe öğretiminde de yararlanılmaktadır. Bu metotlar aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır;

Sesli okuma: Öğrencilerin okunan metin içeriğinde yer alan sözcüklerin nasıl telaffuz edildiği ve ne için kullanıldığını anlamalarını sağlamaktır. Öğrencilerin okuma düzeylerini tespit etme noktasında sesli okuma katkıda bulunurken, dinleyicilerin zihinsel aktivitelerin gelişimine de katkıda bulunur. Böylelikle, öğrencilerin düzgün konuşma yetileri de gelişmektedir. Güzel ve sesli okuma, dinleyicilerin konuya yoğunlaşmalarını sağlar ve okuma keyfi yaratır.

Sessiz okuma: Öğrencilerin hızlı ve akıcı okumasına yardımcı olur. Sessiz okuma, temelde beyinde gerçekleşen okuma süreci ve göz hareketlerine dayanmaktadır. Sesli okuma anlamının yanı sıra anlatmayı da içerir, bu durum sesli ve sessiz okuma arasındaki en dikkat çekici ayrımdır.

Göz atarak okuma: Konunun ayrıntılarına girmeksizin, temel çerçevesi ile kavranmasıdır.

Özetleyerek okuma: Konunun temel sınırlarının anlaşılmasıdır.

Not alarak okuma: Öğrencilerin okuma süresince etki olmalarını sağlamak, önemli bilgi, olay ve düşüncelerin anımsanmalarını sağlamaktır.

İşaretleyerek okuma: Konunun kolayca kavranmasını sağlayacak, kilit sözcük ve terimlerle önemli yerlerin belirlenmesidir.

Tahmin ederek Okuma: Öğrencilerin okuma aşamasında faal olmalarını sağlamak için metinde yer alan duygu, düşünce ve olaylarla alakalı merak hissi yaratmaktadır.

Grup olarak okuma: Öğrencilerin okudukları metinle alakalı çeşitli fikirleri irdelemelerini ve ekip çalışmasına dâhil olarak sorumluluk zihniyetine sahip kişiler olmalarını sağlamaktır.

Soru sorarak okuma: Okumadan önce ve okuma esnasında hazırlanan sorularla metin üzerine odaklanmaya ve metni anlamaya yardımcı olmaktadır.

Söz korusu: Öğrencilerin, okuma ve bir arada çalışma becerilerinin geliştirilmesidir.

Okuma tiyatrosu: Öğrencilerin metnin biçimini, dilini ve metinde bulunan şahıs ve varlık kadrosunun niteliklerini kavramalarını sağlamaktır.

Ezberleme: Öğrencilerin bilinçlerini kuvvetlendirmek, edebi ve kültürel özellik barındıran metinlerdeki tümce biçimlerini ve kelime varlığını algılayarak Türkçenin etkili, düzel ve doğru kullanılmasını sağlamaktır.

Metinle ilişkilendirme: Öğrencilerin, okudukları metinle diğer metinler arasında bağlantı oluşturmasını sağlayarak düşünme becerilerini geliştirmektir.

Tartışarak okuma: Öğrencilerin metinde bulunan konuyla alakalı bilgi, duygu ve fikirlerini başkalarıyla paylaşmalarını ve onların bilgi ve düşüncelerinden yararlanarak ufuklarını genişletmelerini sağlamaktır.

Hızlı okuma: Sessizce bir dakika sürede okunan sözcük sayısını anlama düzeyini arttırmak ve metni, başa dönmeden ana kavramları ve olayı kavrayacak biçimde okumayı sağlamaktır. Hızlı okuma, düşünme hızını artırırken beraberinde algılama becerisini ve anlama düzeyini geliştirir, araştırma ve inceleme faaliyetlerinde kısa zamanda daha fazla bilgiye erişilmesine yardımcı olur.

Anlamli okuma: Anlamli okuma aynı zamanda sesli okumayı ve metin içerisindeki hissi aktarmayı gerektirir. Anlamli okuma çalışması dâhilinde metin içerisindeki duygusallık, durgunluk, sevinç ve hüznün dinleyicilere yansıtılmalıdır. Konuşur gibi okuma davranışı edindirildikten sonra parçada gereken vurgu ve tonlamaların yapılması ile anlamli okuma yapılır.

Serbest okuma: Serbest zamanlarda yapılan okuma serbest okuma faaliyetidir. Bu tür okuma son derece çok tercih edilen bir okuma şeklidir. Serbest okuma, sinir ve stresten uzaklaştırır, serbest zamanları değerlendirme faaliyetidir; okuma keyfini ve kültürünü geliştirir (Susar-Kırmızı, 2008: 124-135).

2.3. Yabancı Dil Kavramı ve Önemi

Toplumların iletişime geçmesiyle yabancı dil öğrenimine gereksinim olduğu düşünülmektedir. Ancak yabancı dil kavramının ne zaman ortaya çıktığına ilişkin net bilgi mevcut değildir. Yazının bulunması sürecine kadar dil ve yabancı dil öğretiminin sözel olarak meydana geldiği tahmin edilmektedir (Mete,2015:82). Yabancı dil öğrenmek, kişilere o dildeki sözcük ve gramer kurallarını kazandırmanın yanı sıra kelime ve yapılardan katlı sağlayarak o dili konuşabilen kişilerle yazılı veya sözlü şekilde etkileşim kurmayı tanımlamaktadır. Bir başka ifadeyle yabancı dil bilmek yalnızca söz konusu dile ait gramer kurallarına hâkimiyet sağlamaktan ibaret değildir. Ayrıca yabancı dil bilmek ne tür sözcük ve yapılarını kullanabilmeyi bilmek gerektirmektedir. Yabancı dil bilmek söz konusu dile ait gramer kurallarına iyi derece hâkim olunması "dil bilgisel yeti" şeklinde ifade edilirken, etkileşim anında ne tür sözcük yapıların kullanılabilmesini bilmek ise "iletişimsel beceri" şeklinde ifade edilmektedir. Yabancı dil öğrenmeyi arzulayan bir kişinin hem dil bilgisel hem de iletişimsel becerilerini geliştirmesi adına ilk olarak söz konusu dile ait kültürel özelliklerle akalı temel bilgilere hâkimiyet kurması gerekmektedir (İşcan, 2011:30).

Bilindiği üzere bebeklik yaş süreci itibariyle bireylerin yürüme, yemek yeme ve içme, anadil öğrenme gibi temel yetileri gelişme safhalarını geçmektedir. Kişi belli bir bilinç seviyesine ulaştığı sürede ikinci dil öğrenim seviyesine ulaşabilmektedir (Aydın, 2015:225).

Yabancı dil öğrenecek düzeye gelmenin bireye sağladığı birçok avantaj bulunmaktadır. Yabancı dil öğrenmenin sağladığı temel avantajlar aşağıdaki gibi sıralanmaktadır;

- Yabancı dil öğrenebilmek kişilerin hem farklı bakış açısını hem de dünyayı çok daha iyi algılamalarına fayda sağlamaktadır.
- Yabancı dil öğrenmekle beraber ulusların kültürel açıdan gelişimleri hızlanmakta, farklı kültürler için farkındalık kazanma seviyeleri ilerlemektedir.
- İkinci bir dil öğrenmek kişinin eleştirel düşünme yetisi ve yaratıcı kimliğini geliştirmektedir.
- İkinci bir dil öğrenmek kişinin güzel sanatlar ve edebiyat alanına ait özgü tanımları takip edebilme yeterliliğinin ilerlemesini sağlamaktadır.
- Bir başka dil öğrenmek kişinin anadili dışındaki farklı dillerin konuşulduğu çevrelerde kendisini ifade etme yetisini geliştirmektedir.

- Bir başka dil bilmek, eğitimini yurt dışında devam ettiren kişilerin özgüveninin daha yüksek olmasına, toplumsal ve iletişim yetilerini kazanmasına fayda sağlamaktadır.
- Bir başka dile sahip olmak kişi yönünden önem arz eden bir ayrıcalık ortaya koyarken, kişinin liderlik özelliklerinin ilerlemesine ve ileri düzeyde çalışma ortamlarına katılım sağlamasına fayda sağlamaktadır.
- Bir başka dilin dil bilgisi, kişinin uluslararası mecrada hayatı boyunca öğrenen bir kişi olmasına, ayrıca global dünyada yer edinebilmesine katkı sağlamaktadır (İşcan, 2011:32).
- Küreselleşen dünyada yabancı dil uluslararası iletişimin sağlanmasına katkı sağlamaktadır (Köksal, 2016:101).

Farklı bir dil öğrenme pek çok avantaj sağladığı için tarih boyunca insanlar ekonomik, kültürel, sosyal ve siyasal bazı etkenler nedeniyle çeşitli dilleri öğrenme ve anadillerini farklı bireylere öğretme çabası göstermişlerdir. Anadilleri dışında yabancı bir dil öğrenen kişiler gerek çeşitli kültürlerin kapılarını açmakta gerek iç dünyalarını diğer yabancı bireylere tanıtmaktadırlar. Bu kapsamda teknolojik gelişmeler ışığında devletlerin sınırlarının kaldırılmaya başladığı bu dönemde ulusların birbirleriyle etkileşim sağlamalarında ve çeşitli kültürleri tanımlarında farklı bir dil bilgisi önemli bir öğe olarak tanımlanmaktadır (Bakır, 2014:436).

2.3.1. Yabancı Dil Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler

Eğitim ve öğretim sürecinde öğrencilerin akademik gelişimlerini etkileyen birçok unsur bulunmakla beraber, dil öğrenim sürecini de etkileyen birçok değişken bulunmaktadır. Anadil becerisini öğrenmeyi etkileyen birçok değişken aynı zamanda yabancı dil öğrenimini de etkilemektedir. Aşağıda yabancı dil öğrenimini etkileyen unsurlara ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Yabancı dil öğretimini etkileyen unsurların başında kullanılan ders materyalleri gelmektedir Bilindiği üzere farklı bir dil eğitimi gerek ciddiye gerekse takibi devamlılık isteyen bir süreçtir. Dil eğitimi verme hususunda doğru dilsel veriler gereksinim duyulması nedeniyle bu dönemde yaşanan birtakım sorunlar ve zorluklarla karşı karşıya gelinmesi ihtimal dâhilindedir. Yabancı dil eğitimi verme sürecinde meydana gelen birtakım sorunları etkileyen farklı faktörler mevcuttur. Söz

konusu faktörlerin en önemlisi ana dilin nitelikleri, öğrenilmek istenen dilin nitelikleri eğitimciden kaynaklanan sorunlar, eğitim ortamı ve ders araç gereçlerinden kaynaklanan sorunlar gelmektedir. Temel seviyede karşılaşılmış olan dil öğrenim sorunlarının en aza indirilmesi öğrenenlerin dil eğitimi becerilerinin daha hızlı ilerlemesine fayda sağlamaktadır (Nurlu ve Kutlu, 2015: 70).

Conteh-Morgan (2002: 194) farklı bir dil öğrenmeyi etkileyen unsurları altı farklı kategoriye ayırmıştır. Böylece, yabancı dil öğrenmeye etki eden unsurlar şu şekilde sıralanmaktadır;

- Öğrenim süreci
- Öğrenenlerin sahip olduğu nitelikler
- Toplumsal içerikler
- Öğrenim etkileri
- Öğrenim şartları
- Kurs ve ders geçmişi (Conteh-Morgan: 2002:194).

Yabancı dil öğretiminde motivasyonu sağlamanın oldukça önemli olduğu bilinmektedir. Motivasyonu sağlamak için ise motivasyon kelimesinin tam olmasa da karşıt anlamı olan “kaygı”nın da öğrenmeye etki eden bir faktör olduğu unutulmamalıdır.

Araştırma sonuçlarına göre, kaygının yabancı dil öğrenme süreci üzerinde yararlı ve zararlı olmak üzere iki farklı yönde etkisi bulunmaktadır. Bir başka ifade ile yabancı dil kaygısı, çeşitli değişkenler dikkate alındığında dil öğrenmeyi bazen olumlu bazen de olumsuz bir biçimde etkilemektedir. Ancak yapılan çalışmaların sonuçlarına bakıldığında, kaygının hangi durumlarda yararlı ya da zararlı etki bıraktığı konusunda bir uzlaşma olmadığı görülmektedir. (Aydın ve Zengin, 2008;86)

Bu durumdan hareketle; kaygının da tıpkı motivasyon gibi, oranı gerekli düzeyde tutulduğu takdirde, yararlı faydaları olabileceği düşünülmektedir. Fakat motivasyon sağlamanın tersten gerçekleştirildiği bir durum olarak yorumlanmaktadır. Çünkü öğrenici, sorun yaşamamak adına işine veya eğitimine odaklanmaktadır. Odaklanma gerçekleştiği takdirde ne yapacağını bilen ve çabalayan bir birey meydana gelmektedir.

2.4. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Çağımızda globalleşme ile bilginin oldukça hızlı bir şekilde yayılması ve buna bağlı olarak kültürel, teknolojik, siyasi ve ekonomik ilerlemelerin artması izlenmektedir. Bilgi her geçen gün değer kazanmakta ulusların birbirleriyle yaklaşım sergilemesini sağlamaktadır. Tarih boyunca söz konusu durum, farklı kültürleri tanıma gayreti içinde olan ulusların başka dilleri ve kültürel yapıları öğrenim hususunda çağdaş yaklaşımlar sergilemelerine ortam sağlamıştır. Çağımızda bilhassa İngilizce, Fransızca ve Almanca gibi diller her anlamda manevi ve maddi olanaklardan yararlanılarak hemen hemen bütün dünya ülkelerinde eğitim verilmektedir. Türkiye'nin farklı devletlerle olan politik, ekonomik ve kültürel ilişkilerin artış göstermesi Türkçenin farklı diller gibi bütün dünya ülkelerine açılmasına fayda göstermiştir (Yılmaz ve Temiz, 2015: 140). Söz konusu gelişmelere doğru orantıda Türkçe, yabancı dil eğitimi şeklinde bilhassa son senelerde oldukça talep görmekte, Türkçeyi öğrenmeyi isteyen farklı uluslardan bireylerin sayısı hemen her gün artmaktadır. Ülkemizin ve dilimizin önemi, Türkiye'nin son senelerde hemen her mecrada sarf ettiği mesafe, Balkanlarda ve Ortadoğu'da idol devlet olarak gösterilmesi Türkçeye duyulan talebin temel sebeplerinden bir tanesi olarak gösterilmektedir. Söz konusu durum yabancı dil olarak Türkçe eğitiminde uygulanan pek çok yaklaşım, teknik ve yöntemin tekrar irdelenmesini ve dil eğitiminde uygulanan çağdaş yaklaşımların değerinin artmasına olanak sunmaktadır. Bu yönden çağdaş bir teknik olarak görülen eğitici etkinlikler ve oyunlar sayesinde dil eğitimi de son senelerde oldukça önem arz etmektedir (Kalfa, 2014: 86). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin öğrencilere sağladığı birçok avantaj bulunmaktadır. Bu avantajlar aşağıdaki gibi sıralanmaktadır;

- Çalışma hayatında yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek farklı avantajları da beraberinde getirmektedir. Gerek konuşma gerekse yazışma dilinde iyi derecede Türkçe bilen iş gören bulma imkânsızlığı çalışma yaşamında sıkça karşılaşılan problemlerden bir tanesidir. Avrupa'da yaşamını sürdüren Türklere tüketici anlamında hitap etmeye çalışan farklı serbest meslek toplulukları ve işletmenin bu anlamdaki arzuları giderek artmaktadır. Avrupa'da faaliyetlerini devam ettiren pek çok Türk firmasının da Türkçeyi bilen iş gören bulma hususunda sorunlar yaşadığı bilinmektedir. Bu nedenle iyi seviyede Türkçe bilen yabancı bireylerin Avrupa kıtasında iş bulma ihtimalleri giderek artmaktadır.

- Farklı bir dil olarak Türkçenin değeri ve geçerli kılınması hemen her gün artış göstermektedir. Dünya ülkelerinde Türkçe, en çok kullanılan diller arasında yedinci sırada yer almaktadır. Çağımızda pek çok Türk şirketi Avrupa ve Asya devletlerinde etkinlikler göstermesinin yanında, Asya ve Avrupa devletlerinden pek çok yatırımcı Türkiye'de yatırımlarını sürdürmektedir. Türkiye'nin AB aday ülkeler arasında olması göz önünde bulundurulduğunda, üzerinde bulunduğumuz coğrafya ekseninde Türkçe öğrenmek oldukça önem kazanmaktadır.
- Birden çok dil bilmek içinde bulunduğumuz dönemin önemli gerekliliklerinden bir tanesidir. Modern çağda AB ülkelerinin oldukça büyük kısmı, ülkelerindeki genç bireylerin çok fazla dil bilmeleri konusunu oldukça önemsedikleri görülmektedir.
- Pek çok dil ile kıyaslandığında, Türkçe daha kolay bir şekilde algılanabilen bir dildir. Gerçekleştirilen çalışmalar diğer dillerle kıyaslama yapıldığında Türkçenin birtakım zihinsel becerileri geliştirdiği ve beynin çalışmasına uygun yönlerin olduğu ortaya çıkmıştır. Bilhassa harf-şekil ilişkisi, harf zenginliği, kelime tanıma, sözcük türetme, hece türetme gibi özelliklerin eğitim safhası döneminde öğrenenlere kolaylıklar sağlamaktadır (İşcan, 2011: 33).

Yabancı dil bakımından Türkçe öğretimi öğrencilere birçok açıdan avantaj sağlasa da günümüzde Türkçenin yabancı dil olarak kazandırılmasında çeşitli sorunlarla da karşılaşıldığı bilinmektedir. Söz konusu sorunlar aşağıdaki gibi sıralanmaktadır;

- Türkçenin alfabe yapısının neden olduğu problemler,
- Kısa sürede iletişim gerçekleştirme amacından ortaya çıkan sorunlar,
- Türkçenin yazılı anlatımından ortaya çıkan sorunlar,
- Program eksikliğinden ortaya çıkan sorunlar,
- Yabancı bireylere Türkçe dil öğretimi hakkında ihtisas sahibi personel eksikliğinden doğan sorunlar,
- Türkçe ders araç-gereçlerinin eksik olması dolayısıyla ortaya çıkan problemler,

- Türkçenin dil olarak barındırdığı yapısıyla ilgili niteliklerden doğan problemler,
- Türkçe öğretiminde başvuru ve uygulamaya yönelik kaynak yetersizliği sebebiyle meydana gelen problemler,
- Türkçe kazandırılmasında faydalanılan teknik ve yöntemlerden doğan problemler,
- Yabancı bireylere Türkçe öğretimi konusunda faaliyet sergileyen kuruluşlar arasındaki koordinasyon yetersizliğinden doğan problemler,
- Yabancı öğrencilere Türkçe eğitimi sunulacak alanlara dair yetersizliklerden doğan problemler,
- Yabancı uyruklu bireylerin çeşitli sebeplerden dolayı yazma, konuşma, uyum, anlama ve okuma becerilerinden kaynaklanan sorunlar (Maden ve diğerleri, 2015: 751-752).

2.4.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil Seviyeleri

Dil düzeyleri, bir dilin öğrenim düzeylerini açık, anlaşılır standartlarla planlayan ve dili öğrenen bireyin hangi düzeyde neleri gerçekleştirebileceği belirleyen aşamalardır. Dil düzeylerinin belirlenmesi, her dilde çok fazla yer alan, genel olarak da bütünleşik haldeki dilbilgisi sözcüklerinin ve yapılarının daha sistemli, sıralı ve düzenli bir şekilde öğretilmesini sağlamaktadır (Pilancı ve Saltık, 2018:126). Bu kapsamda Avrupa standartlarında çerçevesinde yabancı dil kazandırılmasına dair birtakım seviyeler vardır. Bu seviyeler A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 düzeylerinden oluşmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de uygulanan dil seviyelerinin temel özellikleri aşağıda açıklanmıştır.

A1 Düzeyi: Bu seviyedeki öğrenciler bireysel detaylar ve somut ihtiyaçlarla alakalı oldukça kolay bir temel ifade dizisine sahiptirler (Pilancı ve Saltık, 2018:126).

A2 Düzeyi: Bu seviyedeki öğrenciler kişisel detaylar, gündelik olaylar, talep ve ihtiyaçlar, bilgi sorma gibi somut gereksinimler için kısa, günlük ifadeler üretebilirler. Basit cümle yapılarını kullanabilir; kendisi, yaptıkları ve sahip oldukları ile alakalı ezberlenmiş kalıplar, sözcükler ve yapılarla etkileşim kurabilirler. Bunun yanı sıra sık

karşılaşılan gündelik olaylarla baş etmesine yardımcı olacak kadar temel seviyede, içeriği sezilebilen dil bilgisine sahiptirler (Pilancı ve Saltık, 2018:126).

B1 Düzeyi: B1 düzeyine sahip olan öğrencilerin temel dil beceri özellikleri aşağıdaki gibi sıralanmaktadır;

1. “Belirli dönemlerde bazı kelime ve deyimlerin yinelenmesini istemek durumunda kalsa da günlük bir konuşmayı takip edebilir.”
2. “Standart dilde açık bir biçimde belirtildiği müddetçe, bir konuşmanın temel çerçevesi takip edebilir.”
3. “Kısa bir hikâyeyi anlayabilir ve hikâyeye alakalı yorumda bulunabilir.”
4. “İlgilendiği konulardaki düzgün ses kayıtlarını ana çerçevesiyle anlayabilir.”
5. “Radyo ve TV programlarında, bilgi sahibi olduğu konularla alakalı yavaş ve açık konuşmaları anlayabilir, programı temel çerçevesi ile yakalayabilir.”
6. “Kullanım kılavuzlarında yer alan temel teknik bilgileri anlayabilir.” (Başutku, 2018:50).

B2 Düzeyi: Bu düzeyde yer alan bir öğrenci metin içindeki somut ve soyut kavramları anlayabilir. Normal hızda konuşan bir kişiyle doğal ve rahat bir biçimde konuşabilir. Bunun yanında geniş bir konuda kendi görüşlerini kolayca dile getirebilir (Millî Eğitim Bakanlığı).

C1 Düzeyi: Bu düzeyde yer alan bir öğrenci uzun ve karmaşık bir metin içerisinde yer alan ifadeleri kolayca algılayabilir. Bir konuda kendisini ifade ederken sözcükleri uzun uzadıya düşünmeden görüşlerini hızlı bir biçimde ifade edebilir. Toplumsal ve mesleki alanın yanında akademik ortamda da kendi görüşlerini kolayca karşısındaki insanlara aktarabilir. Bunun yanında karmaşık konularda da kendisini kolayca ifade edebilir (Millî Eğitim Bakanlığı).

C2 Düzeyi: Bu düzeyde bulunan bireyler hem okuduklarının hem de duyduklarının tümünü çaba sarf etmeden anlayabilirler. Çeşitli kaynaklarda yer alan bilgileri sözlü ya da yazılı bir biçimde özetleyebilir. Bunun yanında karmaşık konularda kendisini

kesin, sürükleyici ve doğal bir şekilde ifade edebilir. Farklı konular arasındaki ince ifade çeşitliliklerinin farkına varabilir (Millî Eğitim Bakanlığı).

Yukarıda da belirtildiği üzere yabancı dil kazandırılmasında A1 seviyesi “Giriş”, A2 seviyesi “Başlangıç”, B1 seviyesi “Eşik”, B2 seviyesi “Üstünlük”, C1 seviyesi “Etkin İşlemsel Yeterlilik” ve C2 düzeyi “Ustalık” düzeyini ifade etmektedir. Yabancı dil edinimi adına geliştirilen gruplandırmada, yabancı dil öğrenmek için çabalayan kişilerin hangi düzeyde bulduklarının tespit edilmesinde kendini değerlendirme kontrol çizelgesinden faydalanmaktadır (İşisağ, 2008:106).

Türkçe dil seviyelerinden İngilizcede başlangıç seviyesi A1 ve A2 seviyelerine, İngilizcede orta düzey B1 ve B2 dil seviyelerine, C1 ve C2 seviyeleri ise İngilizcede ileri seviyeye karşılık gelmektedir. Yabancı bireylere Türkçe öğretimiyle ilgili derlenen kaynaklarda dil düzeylerinin hangi noktada olduğu; öğrencilerin konuşma, dinleme, anlama ve okuma konusunda nelerle karşılaşacağı kesin çizgilerle ifade edilmemiştir. Bu açıdan derlenen kaynakların birtakım standart kalıplar içinde olmadığı dikkat çekmektedir.

2.5. Dil Öğretiminde Öykü ve Dijital Öykü Kullanımı

Yaşadığımız dönemde dikkat çeken önemli noktalardan birisi de Türkçenin yalnızca ana dil olarak değil yabancı dil olarak da kazandırılmasıdır. Gelişen sosyo-ekonomik şartlar, Türkiye'nin politik olarak aktif bir pozisyona ulaşmış olması artık Türkçenin de evrene kazandırılmasını zaruri hale getirmiştir. Bu durum aynı zamanda Türkçenin etkin ve doğru şekilde kazandırılması görevini gerekli kılmaktadır. Görüldüğü üzere Türkçe öğretimiyle ilgili farklı düşünce ve bakış açıları, yol ve metotlar bulunmaktadır (Altunbay, 2012: 749). Ancak geleneksel yabancı dil öğretim teknikleri, yabancı dil olarak Türkçe dil öğretiminde öngörülen başarıyı yakalamamaktadır. Öğretmen odaklı olan geleneksel yapılarda öğrenciler genel olarak ikinci plandadır. Öğretmenin, öğrencilerin çeşitli duyularına ilişkin etkinlikler yaparak ders anlatmaması öğrencilerin derse yönelik ilgi seviyesini düşürmektedir. Öğretmenin ders kitabı ve yazı tahtasından yararlanarak yaptığı bu öğretim tekniğinde öğrenciler belirli bir müddet sonra güdülenme sorunuyla karşılaşmaktadırlar. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin niteliğini arttırmak ve öğrencileri isteklendirmek için onların mümkün olan bütün uyarıcılarını harekete geçirmek gerekmektedir. Dolayısıyla yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde faydalanılacak işitsel ve görsel kaynaklar öğrencilerin

görme ve işitme duyularını harekete geçirerek öğretimin daha etkin bir şekilde gerçekleşmesini sağlamaktadır (Arslan ve Adem, 2010: 65).

2.6. Motivasyon Kavramı ve Motivasyon Türleri

Kökene bakımından motivasyon terimi, İngilizce "motive" ve Latince "movere" kelimelerinden türemiştir. Her iki kelimenin de sözlük anlamı "hareket etmek ve eylem içerisinde bulunmak" manası taşımaktadır (Aydın, 2007: 195). Bir başka tanımda ise motivasyon; bir veya birden çok kişiyi, belli bir hedefe yönelik daimî şekilde eyleme geçirebilmek için yapılan çabaların tamamı motivasyon olarak tanımlanmaktadır (Ergül, 2005: 69). Çakır'a (2009: 3) göre, motivasyon "bireylerin belli bir hedef adına, itici bir güç ile eyleme dönüştürülmesi için sergilenmiş olan emekler" olarak tanımlanmaktadır. Recepoğlu'na (2013:576) göre, motivasyon terimini bireyin içerisinden gelmiş olan güçlü bir arzu veya bir eylemi gerçekleştirme arzusu olarak tanımlamak da mümkündür. Motivasyon kişilerin sadece günlük ve sosyal yaşamlarını değil, iş yaşamı gibi birçok alanı da etkisi altında tutmaktadır. Bu sebeple motivasyonun hayatın hemen her alanında kişinin karşısına çıktığı belirtilebilir. Bireyler sadece motivasyonlarına doğru orantıda kendi istekleriyle yapmış oldukları eylemlerden keyif alabilir ve kendilerini oldukça iyi hissederler. Söz konusu durum kişilerin yaşamlarında mutlu ve verimli bir hayata sahip olmaları konusunda oldukça yardımcı bir güçtür.

Motivasyon kavramı hem yönetim biliminin hem de psikoloji dalının en çok dikkat çeken ve öncelikli konularından bir tanesi konumuna gelmiş, söz konusu alandaki araştırmacılar araştırmalarını motivasyon konusunda yoğunlaştırmışlardır. Motivasyon hakkında birçok fikir olmakla beraber genel sınıflandırmada içsel ve dışsal motivasyon olarak bir ayrımın söz konusu olduğu göze çarpmaktadır. Her iki kavramın da tek bir amaçta birleştiği bilinmektedir.

Kelime manası haliyle motivasyon "bir şeyi gerçekleştirebilme arzusu" anlamı taşımaktadır (Özden, 2008: 99). Bu çerçevede motivasyon bir ya da birden çok kişiyi belli bir hedef ya da hedefe daimî şekilde eyleme geçiren çabaların tamamıdır. Motivasyon terimi Türkçeye "güdülenme" olarak çevrilerek, güdü sözcüğü eyleme dönüştüren güç şeklinde dilimizde yer almaktadır. Güdülenme bireyi eyleme geçiren ve eylemleri yöneten bir güç olmasının yanı sıra, bireylerin korku, arzu ve isteklerini de yöneten bir olgudur (Yapıcı ve Yapıcı, 2010: 210).Yapılan tanımlardan da

anlaşılacağı üzere motivasyon ilk olarak bireyde arzu ile başlayan, bireyi eyleme geçiren, var olan hareketliliği devam ettiren, hedefe şartlanmayı sağlayan, kişiye güçlü olduğunu hissini veren, bireyi olumlu şeylere yönlendirmiş olan, başarıyı getiren ve kişiyi yaşama bağlayan bir tür enerji kaynağı olarak ifade edilmektedir. Motivasyonun esasında iki adet dikkat çekici niteliği mevcuttur. Bunlar;

- Motivasyon kişisel bir olay olmakla birlikte, kişinin motive olması için kullanılacak birtakım teknikler bir başka kişinin motive olması için kullanılmayabilir.
- Motivasyonel eylemleri sadece kişinin davranışlarında gözlemleyebilmenin imkânı vardır (Taşdemir, 2013:7).

Motivasyon öncelikle kişide istemek ile başlayan, kişiyi harekete geçiren, mevcuttaki eylemi sürdüren, amaca koşullanmayı sağlayan, bireye güçlü olduğu duygusunu hissettiren, kişiyi olumlu yönlere yönlendiren, başarı kazandıran ve bireyi hayata bağlayan bir enerji kaynağıdır. Motivasyonun en temelde iki dikkat çekici özelliği bulunmaktadır. Bunlar;

- Motivasyon bireysel bir olay olmasının yanı sıra, bir insanın motive olmasında kullanılan teknikler başka bir bireyi motive etmeyebilir.
- Motivasyonel hareketleri yalnızca bireyin tutumlarında gözleyebilmek mümkündür (Taşdemir, 2013:7).

Motivasyonun meydana gelmesi için ilk olarak motivasyonun esas koşullarının bir araya gelmesine ihtiyaç vardır. Literatürde motivasyonun esas koşulları şu şekilde ifade edilmiştir;

1. İnanmak: Verilecek bir karardan önce, verilecek kararın uygulanabileceğine veya bu kararı bir başkasına uygulatabileceğine kişinin inancının tam olması gerekmektedir. Kendisine duyduğu inancı sağlayacak yegâne kişi, yine kendisidir. Etrafında yer alan diğer bireyler yardımcı olsa dahi, yalnızca bireyin kendisi bunu gerçekleştirebilir. Kişinin amaçlarını gerçekleştirmesi, nitelikli bir eğitim görmesi, iyi bir anne ya da baba olması, gelirinin yüksek olması bu tür amaçlara erişebilmek adına eyleme geçmesi gerekmektedir. Eğer eyleme geçmesi için herhangi bir engel varsa o engelleri bularak ortadan kaldırması ve bu eylemleri yaparken de bireyin kendisine duyduğu güven yüksek olmalıdır.

2. Öz Güven: Kişinin kendine güven duyması, huzur dolu bir akın anahtardır. Akıl sakin ve kendinden son derece eminken oldukça iyi bir biçimde çalışmaktadır. Güvensizlik sırasında faydalı bir şey üretemeyen negatif düşünce ürünüdür. Amaçlarını gerçekleştirmek adına ihtiyaç duyulan her şeyi yapmaya arzulu olmak gereksinim hissedilmektedir. Gerçek manada istenilen ve o uğurda çalışma isteği olan birey, bütün güçlükleri kolay bir şekilde aşabilmektedir.

Hayallerine kendisinin gücü ile ulaşabileceğine inancı olan bireyin yaşama sevinci vardır, inançlıdır ve arzudur. Kişinin gelecek için umutları, şu andaki mevcut gücünün kaynağıdır. Geleceğe dair umutlarından kendisini soyutlayan cam bölmeyi kaldıracak kuvvet, hemen her bireyde bulunmaktadır. Kişi iç dünyasının sonsuzluğunu ve onun mükemmelliğini tanıma konusunda istekli olmalıdır. Önem arz eden konulardan biri hayata dair umutlarının keşfedilesi ve bu doğrultuda ilerlenebilmesidir.

3. Gizli Yetenekleri Ortaya Çıkarma: Amaçları ortaya koymak ve amaçlara ulaşmak konusunda ciddiyete sahip olan birey kendisini sınamalıdır. Kişi kendisini en iyi şekilde tanımaya ve nasıl yol aldığı konusunda değerlendirmeye zaman ayırmalıdır. Kendisini dürüst bir kişilik olarak yansıtmak oldukça yararlı bir eylem olmakla birlikte, bu eylem gerçekleştirilirken tam manasıyla gerçekçi olmak da büyük fayda vardır. Aksi durumlarda söz konusu yansımanın herhangi bir önemi yoktur (Kaplan, 2007: 5-6).

Motivasyon kuramlarının oldukça çok sayıda olması, söz konusu kuramların daha da anlaşılır bir hale getirmek, birbirine benzeyen kaynaklar üstünde olan kuramları beraber görebilmek ve benzeri ereklerle bu husustaki araştırmacıları tarafından oluşturulan gruplara, esas gruplar kapsamında toplanmalarına neden olmuştur. Motivasyonun veya kişiyi harekete geçirici faktörün kaynağı üstünde olan gruplandırmalardan bir tanesi içsel dışsal motivasyon ayrımıdır. Söz konusu farkın aslında bir kişinin kendi güdülerine göre motive olacağı ya da aksine dışarıdan gelebilecek uyarılarla hareket edebilmesi olarak ayrılmaktadır.

Motivasyon kavramı, bazen güdü veya dürtü kavramlarıyla aynı manaya gelecek biçimde kullanılmaktadır. Ancak motivasyon bazı özellikleriyle dürtü teriminden başka manalar içermektedir. Dürtü, genellikle kişilerin fiziksel gereksinimlerini

karşılamlarına ihtiyaç duyulan itici bir güçtür. Bireyin aç, susuz ve soluksuz kalması, üşmesi gibi hallerde dürtü ortaya çıkar ve vücudu normale dönüşmesi adına uyarı gönderir. Bu sebeple dürtü teriminin, fiziksel bazı zorunlu ihtiyaçlar nedeniyle meydana geldiği belirtilmektedir. Motivasyonsa kişilerin ihtiyaçlarını, farklı bir ifadeyle gereksinimlerini veya dürtülerini giderebilmek adına eyleme geçmelerini belirtmektedir. Diğer taraftan, bazı dürtüler doyumsuzluğa dönüştüğü zaman, yeterli düzeyde doyum sağlanamadığında, hedeflenen gayeden mahrum kalındığında veya amaca ulaşmak hususunda çaresiz olduğunda bireyin gerilim yaşamasına sebebiyet verir. Bu nedenle bireyler, sadece güdülerini yeteri kadar doyuma ulaştırdığı oranda herhangi bir gerilim yaşamamaktadırlar (Başaran, 2000:7 0).

Güdüler bütünüyle tatmin edilse bile tamamen yok olma, belli bir süre içerisinde tekrar meydana gelme eğilimindedirler. Bu da "güdü döngüsü" olarak tanımlanmaktadır. Güdü döngüsü üç evreden oluşmaktadır. Bu evreler; gereksinimlerin hissedilmesi, gereksinimlerin giderme amacıyla tutumların sergilenmesi ve gereksinimlerin giderilmesidir. Söz konusu döngünün başlangıcında organizma belli hususlarda bir eksiklik hisseder ve gereksinimi giderme arzusu ile meydana gelir. Söz konusu gereksinimin giderilmesi adına organizma eyleme geçer ve gereksinimin karşılanması adına birtakım davranışlar sergiler. Bu gereksinim giderilirse organizmada bir rahatlık oluşur. Fakat söz konusu rahatlama süreci güdünün tamamen son bulması manasına gelmemektedir. Zira bu rahatlık organizmanın yeni bir gereksinimi gidermesi gerektiğinde tamamen kaybolmaktadır (Bacanlı, 2011: 263). Güdülerin işleyiş biçimlerine dair pek çok görüş bulunmakla birlikte, söz konusu görüşlerin büyük birçoğu doğumdan itibaren meydana geldiğini savunmaktadır. Bu çerçevede bütün güdüler olmasa bile birçoğunun doğum itibarıyla geldiği ve genetik olduğu kabul görmektedir (Bacanlı, 2005:204).

Bireylerin karşılanması ihtiyacı duyan güdülerini iki kategoride incelenmektedir. Fizyolojik (birincil) güdüler ve Psikososyal (ikincil) güdüler olarak adlandırılır. Fizyolojik güdüler genellikle hayati aktivitelerin devam ettirilmesine yönelik ihtiyaçlardan oluşmaktadır. Söz konusu güdüler öğrenilmemekte, doğuştan kendiliğiyle meydana gelmektedir. Örnek vermek gerekirse, yeni doğmuş bebeğin acıktığını hissetmesi fizyolojik (birincil) bir dürtü şeklinde kabul görmektedir. Psiko-sosyal güdülerse kişilerin sosyal yaşamda karşılaştıkları ihtiyaçlarından meydana

gelmektedir. Psikososyal güdülerin sosyal yaşam içerisindeki öğrenmeye dayalı bir şekilde gelişmekte ve fizyolojik güdülerden tamamen ayrılmaktadır. Bu sebeple sosyal hayatın olmadığı sürece psikososyal güdülerin meydana gelmesi mümkün değildir (Doğan, 2005: 21-22). Anlaşıldığı üzere birtakım güdüler fizyolojik ihtiyaç olarak, birtakım güdülerse toplumsal içerikli ihtiyaçlara bağlı bir şekilde meydana gelmektedir. Var olma amacının nedeni güdülerin karşılanmaması ve buna bağlı olarak birtakım olumsuzlukları birlikte getirmektedir. Aynı zamanda birtakım zorunlu olan güdüler doyurulmadığı sürece negatif güdülerin meydana çıkmasına neden olmaktadır. Örnek vermek gerekirse bireylerin karşılamaları gerektiği cinsel dürtüler yeteri kadar karşılanmadığı sürece bireylerde saldırganlık güdüsünün ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Aydın, 2007: 195).

Güdülenme uyarılarının yanı sıra bireyin göstermiş olduğu dikkat, heyecan seviyesi ve geri bildirimle de yakın bir ilişkisi mevcuttur. Güdülenme ara sıra karakter ve duygular ile de karıştırılmaktadır. Fakat güdülerin hisler ve karakter özellikleriyle doğrudan herhangi bir ilgisi yoktur. Zira karakter varoluşunun kalıcı niteliklerine verilmiş olan isim şeklinde ifade edilmektedir. Örnek vermek gerekirse, kızgınlık, üzüntü veya mutluluk birtakım duygusal özelliklerdir. Güdülenmeyse kişileri belli bir tutumlar yapmaya yönelten içsel bir hal olarak ifade edilmektedir (Erdem, 2008: 1).

Yüksek bir motivasyonlu davranıştaki eylemler diğer eylemlere kıyasla daha güçlü organizasyon ortaya çıkaran, daha yönlendirici bir şekilde eyleme geçmektedirler. Bu tip tutumların canlılığı, sarf edilen enerji, dağılmaya karşı direnç ve değişimin devam süreçleri bu tutumların güdülenmesinin yüksekliği ortaya koymaktadır. Böylece güdülenme psikologlarca genellikle amaçlanan bir davranışlar dizinine yön veren, başlatan, devamlılığını sağlayan ve sonuçta durduran bir süreç zinciri olarak nitelendirilmektedir. Amaca yönelik tutumlar farklılık sergilemektedir. Anlaşmaya varmak, yiyecek aramak, eğitim görmek, kuaföre gitmek gibi birbirinden çeşitli tutumları da kapsamında taşır. Güdülenmiş tutumları içeren çeşitlilikler, neredeyse davranışların çeşitliliği kadar fazladır. Dolayısıyla motivasyon kavramının kapsamında birçok konu vardır. Ayrıca motivasyonla ilişkili tanımlar, teoride ve pratikte oldukça farklılık göstermektedir (Kaplan, 2007: 3-4).

Bireyleri güdüleme konusunda yararlanılan birtakım araçlar vardır. Alan yazında motivasyon araçları aşağıdaki gibi ifade edilmiştir;

Ekonomik araçlar: Sosyal yardımlar/kolaylıklar, prim, kara ortak olma, ekonomik ödül, ücret artışı (daha iyi çalışma ve yaşam imkânı sağlayan ekonomik faydalar; giyecek yardımı, özel sağlık sigortası, çay-kahve servisi, öğle yemeği, servis),

Psiko-sosyal araçlar: Çalışmada bağımsızlık, danışmanlık hizmeti, yetki devri, sosyal faaliyetler, psikolojik teminat, üstlerle doğrudan görüşme, çevreye uyum, öneri sistemleri, başarı ve gelişim, takdir edilme, sosyal statü ve katılımıdır.

Örgütsel ve yönetsel araçlar: Adaletli ve sürekli disiplin sistemi, açık yönetim politikası, yükselme ve kariyer geliştirme olanakları, fiziksel koşulların iyileştirilmesi, ekip çalışması, müzik eşliğinde çalışma, iş rotasyonu, iş zenginleştirme, iş genişletme, iletişim sistemi, fiziksel çalışma şartları, işi çekici kılma, iş garantisi, eğitim, kararlara katılma, yetki ve sorumluluk dengesi, amaç birliği vs. (Ergül, 2005: 72-73; Ölçer, 2005: 3;).

2.6.1. İçsel Motivasyon

Motivasyon çok yönlü bir terim olduğu için hangi unsurların insanların daha iyi güdülenmesini sağlayacağını önceden kestirmek oldukça zordur ve insanları yaşamına etki eden içsel ve dışsal etkenlerle de yakından bağlantılıdır (Özevren, 2009: 228). Motivasyonla alakalı teorilerde de ayırt edilebileceği üzere, içsel motivasyon, kişi bir eylemi gerçekleştirirken yaptığı iş dışında herhangi bir görünen ödülle motive edilmemişse söz konusudur (Deci 1972: 113). Başarmak, sorumluluk gibi etkenler çoğunlukla işin kendisi, işi gerçekleştiren kişi verimliliği vs. ile alakalı olan motivasyon faktörleridir. Terfi, ücret gibi unsurla ise işin içeriği ile yani çevresi ile alakalıdır. Dolayısıyla, içsel motivasyon kaynakları bir bireyin işi gerçekleştirirken duyduğu içsel ödüllerdir. Bu nedenle, içsel motivasyonda işle ödüller arasında doğrudan ve hızlı bir etkileşim mevcuttur. Bu durumdaki bir birey kendi kendini motive edebiliyor demektir (Newstrom ve Davis, 2002, 109; Aktaran: Özdaşlı ve Akman, 2012: 75). Bu açıdan içsel motivasyon bireyi gerçekleştireceği işe özendiren bir özellik olup, insanların işlerini severek ve öğrenerek yapmalarına yardımcı olmaktadır (Kuruüzüm ve diğerleri, 2010: 183).

Eres'e (2008: 107) göre içsel motivasyon, bireyin bilinçli olarak, kendi isteğiyle olaylar ya da durumlar karşısında kendi kendisini güdülemesidir. Eğer kişinin içsel motivasyon seviyesinde azalma yaşanırsa, kendisini tekrar toplayarak motivasyon

düzenini artırabilir. İçsel motivasyon düzeyinde, bireyin kontrolü mümkündür. Böylece çalışanın mutluluğu ve performansı artar. Kişinin iyi ruh halini süre muhafaza edebilmesi olanaklı hale gelir. Dolayısıyla içsel motivasyonun kişinin bilinçli başarısı olduğu da ifade edilebilir.

Bireyin dünyaya geldiği andan itibaren sahip olduğu doğal güdülere dürtü veya iç güdü adı verilmektedir. Buna göre dürtü ya da içgüdü, belirli bir bilgi ve eğitime dayalı olmaksızın ve düşünmeyi gerekli kılmadan kendi kendine ortaya çıkan, amaca yönelik davranış faaliyetleridir. Dürtüler veya içgüdüler organizmanın yaşamını sürdürebilmesi için ihtiyacı olan fiziksel ihtiyaçlardan meydana gelmektedir. örneğin, cinsel istek, su içmek, nefes alıp vermek, yemek yemek gibi (Çakır, 2009: 4-5).

İçsel motivasyon verilen bir görevi veya bir işi iyi yapmayla birleşmiş olumlu duygularla motive edilmiş olmaktır. İç motivasyon işin doğasıyla ilişkilidir ve işin içeriğinden kaynaklanmaktadır. Çalışanın işe gösterdiği önem, işin ilgi çekiciliği, yaratıcılık, sorumluluk, işe katılım, bağımsız çalışabilme ve çalışanın yeteneklerini kullanma şansı iç motivasyonu yükseltecek faktörlerdir. Çalışanın anlamlı ve ilgi çekici bulduğu bir işi gerçekleştirmesi, fark edilen başarılar ve yüksek tanınırlık düzeyi, çalışana yüklenen görevler, kararlara katılım şansı ve çalışanın becerilerinden yararlanarak amaçlar yönünden bitirilmesi beklenen bir iş iç motivasyonu arttıran etkenlerdir. İç motivasyona sahip iş görenler işinde uzman olmak için içsel isteğe sahiptirler. Bu çalışanlar başarı sağlamak için kendi kendini yönetebilme niteliğine sahiptirler (Mandalı, 2017: 4).

İçsel ve dışsal (extrinsic) motivasyon ayrımının ilk defa, içsel motivasyon ile alakalı psikoloji alanında gerçekleştirilen çalışmalarda ortaya çıktığı görülmektedir. 1890'lı yıllarda ampirik psikolojinin önde gelen isimlerinden olan William James, motivasyonun kapsamını incelemiş ve James'in iddia ettiği söylemler dikkatleri buraya çekmiştir. James'e göre bir kişi diğer bir kişinin ilgi gösterdiği konuları izlemesinde içsel anlamda güdülenmesi gerekmektedir (Özdaşlı ve Akman, 2012: 76).

2.6.2. Dışsal Motivasyon

Motivasyonun; verim oranını, etkinliğini ve etki oranını artırdığı hem bireysel hem de bilimsel tecrübelerle ispat edilmiştir. Ayrıca, güdüleyici kaynak açısından içsel ve dışsal unsurla göz ardı edilmemelidir. İçsel motivasyonda kişi kendisini motive

ederken, dışsal motivasyonda ise kişinin motive olması için bir etkene ihtiyaç vardır (Özdaşlı ve Akman, 2012: 73).

İçsel ve dışsal motivasyonun bir diğer açıklamasından bahsedecek olursak Őengöl'e göre (2020) alan yazında, içsel ve dışsal motivasyon olarak adlandırılan motivasyon kavramları, bireyin herhangi bir amaca ya da eyleme ilişkin doğal bir isteklilik duyup duymaması ile ilgilidir. Dışsal olarak motive edilmiş bireyler ise herhangi bir eylemi zorunluluk olduğu için veya cezadan kaçınmak için gerçekleştirirler. Dışsal motivasyonda bireyi tetikleyen unsurlar, öğretmen, aile ve arkadaşların beğenileri, övgüleridir. İçsel motivasyon ise bireyin herhangi bir dış unsurun zorlaması ya da talebi olmadan kendi isteği ile eylemi gerçekleştirmesidir.

Dışsal motivasyon, dışsal ödüller (statü, takdir edilme veya terfi vb.) tarafından yönlendirilen faaliyetlerin varlığı ile gelişmektedir. Dışsal motivasyon işin tabiatından ayrı meydana gelen dışsal unsurlardır. İşi gerçekleştirirken direkt olarak tatmin sağlayan unsurlar değillerdir. Örneğin; emeklilik planları, izinler ve sağlık sigortası gibi (Deci 1972: 113; Newstrom ve Davis, 2002: 109; Aktaran: Özdaşlı ve Akman, 2012: 75). Bu kapsamda içsel motivasyonla kıyaslandığında dışsal motivasyonda bireyin kişisel açıdan içten gelen bir itici güç bulunmamaktadır. Farklı bir ifadeyle, dışsal güdüleyici ögeleri genellikle dışsal bir şarta bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Örneğin; yapılan bir araştırmanın sonucunda mevcut ödöl bireyi egzersize güdüleyen dışsal bir motivasyon unsurudur (Pelletier ve diğerleri, 1995: 36-37). Kazak (2004: 193) kişi statü kazanma, aile veya antrenör yönlendirmesi gibi etkenlere bağlı olarak spora eğilim gösteriyorsa dışsal güdülenme etkenleri ile spora eğilimi var demektir.

Dışsal motivasyon, kişilerin dışarıdan gelen bazı etkilerle güdülenmeleridir. Dışsal motivasyonun uzun ya da aralıksız olması bireyin kendini her an mutlu hissetmesine yardımcı olmaktadır. Ancak dışsal motivasyon unsurları ne kadar çoksa, kişi kendisinde içsel olarak motive olma konusunda gereken enerjiyi bulamayabilir. Bu durum dış motivasyon faktörü ortadan kalktığında kişinin verimliliğinin azalmasına, kendisini mutsuz ve kötü hissetmesine yol açabilir (Eres, 2008: 106). Bu kapsamda çevreden gelen ödöl, ceza, övgü veya pekiştirme dışsal motivasyon üzerinde belirleyici bir role sahiptir (Akbaba, 2006: 344).

2.7. Okuma Motivasyonu Kavramı

Etkili bir şekilde öğrenebilmenin gerçekleşmesi adına öğrenenin motivasyonu oldukça büyük etkenlerden bir tanesidir. Bu hususta günümüze kadar gerçekleştirilen araştırmaların oldukça büyük bir kısmı öğrenenin öğrenmeyi talep ettiği dilin kullanıldığı ulus ve kültürel değerlere dair davranışlarının bu husustaki etkinliği üstüne yoğunlaşmıştır. Bütünlük sağlayıcı ve kullanıma dair olanakların sağlanmadığı koşullarda yabancı dil öğrenmiş olan öğrenciler adına, yabancı dil öğrenimlerinde ne çeşit odaklanabileceğinin tespiti bunu daimî kılması, dönem içindeki kişiler için daha etkin ve zevkli bir eğitim ortamının var olmasını sağlayabilir (Acat ve Demiral, 2002: 316). Yıldız ve Akyol'a (2011: 794) göre okuma, öğrencilerin kişisel, akademik ve sosyal gelişimini etkileyen önemli bir değişkendir. Okumadan beklenen faydanın elde edilmesi öğrencinin okumaya yönelmesine ve okuduğunu anlamasına bağlıdır. Öğrencileri okumaya yönelten nedenler okuma motivasyonunu gündeme getirmektedir. Bireylerin bir etkinliğe yönelmesini sağlayan temel faktörlerden birisi olan motivasyon, öğrencilerin okumaya yönelmelerinde ve iyi bir okuyucu olmalarında da etkili olan dinamiklerin başında gelmektedir. Öğrenciler ilgilerinden ve meraklarından dolayı içsel nedenlerle okumaya yönelebilecekleri gibi okul, aile, arkadaş çevresi vb. dışsal nedenlerle de okumaya yönelebilirler. Bu kapsamda Yıldız (2013:260) okuma motivasyonunu “bireyleri okuma eylemine sevk eden içsel ve dışsal faktörler” olarak tanımlamıştır.

Dil becerileri arasında akademik gelişimi ve bilgi birikimini arttıran beceriler arasında okuma becerisinin önemli bir yeri bulunmaktadır. Bu nedenle okuma becerisi dil öğretim sürecinde üzerine eğilmesi gereken bir beceri olarak değerlendirilmektedir. Ana dil olarak Türkçe öğreniminde olduğu gibi yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de okuma becerisi geliştirilmesi zor olan karmaşık bir beceridir. Çünkü yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler ana dillerinden farklı ses, kelime bilgisi, yazı sistemi, cümle bilgisi ve dilbilgisi kuralları ile karşılaşmaktadır. Dolayısıyla okuma becerisinin geliştirilmesi için öğrencilerin dil becerilerinin yanında psikolojik ve duyuşsal özelliklerinin de iyi bilinmesi gerekmektedir (Altunkaya, 2015:2). Bu noktada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin okuma motivasyonlarının üzerinde önemle durulması gereken bir konu olduğu göze çarpmaktadır.

Literatürde yer alan bilgiler değerlendirildiği zaman insan yaşamının her alanında etkili olan motivasyon kavramı eğitim ve öğretim süreçlerinde de öğrencilerin başarıları üzerinde önemli bir belirleyicidir. Dil öğretimi açısından ele alındığı zaman motivasyon olgusu öğrencilerin dil öğrenme konusundaki isteklerini arttıran bir değişkendir. Bunun yanında dil becerileri arasında yer alan ve oldukça karmaşık bir yapıya sahip olan okuma becerisinin geliştirilmesinde de okumaya yönelik motivasyon önemli bir belirleyici olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu noktada gerek anadil gerekse de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisinin geliştirilmesi için öğrencilerin okumaya yönelik motivasyonlarının artırılması gerektiği söylenebilir.

2.8. Yabancı Dil Öğretiminde Okuma Üzerine Yapılan Araştırmalar

Literatürde son yıllarda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine birçok çalışma yapıldığı görülmektedir. Çalışmanın bu bölümünde literatürde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisinin incelendiği bazı çalışma bulgularına yer verilmiştir.

Aşçı ve Topçu-Tecelli (2020) gerçekleştirmiş olduğu çalışmada Türkçe öğreniminin yabancı dil olarak kazandırılmasında yazma ve okuma beceri alanlarının geliştirilmesinde öykü türünün kullanımının öneminin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya Bülent Ecevit Üniversitesi ve Sakarya Üniversitesi'nin Türkçe eğitim merkezlerinde 2017-2018 eğitim öğretim yılında Türkçe öğrenen 114 öğrenci dâhil edilmiştir. Araştırma sonunda Türkçe öğrenen B2 seviyesindeki öğrencilerin derslerinde öykü türünün ek öğretim dokümanı olarak kullanılabileceği, öğrencilerin dersleri esnasında öykü türü örnekleri ile okuma ve yazma becerilerine olumlu ve anlamlı yönde bir katkının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin metinleri okumaları ve yeni kelimeler öğretimine olumlu yönde katkısının olduğu ve yazma beceri alanında ise özet çıkarma aşamasında öğrencilere olumlu ve anlamlı yönde katkısının olduğu tespit edilmiştir.

Yayan (2019: 53) tarafından yapılan araştırmada Halit Karay'ın yazmış olduğu Testi ve Eskici adlı hikâyelerin yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin kullanımına uygun A2 düzeyinde sadeleştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya Halit Karay'ın Testi ve Eskici adlı hikâyeleri dâhil edilmiştir. Araştırma sonunda yazarın eserleri yabancılara Türkçe öğretimi A2 seviyesine uygun şekilde uyarlandığı sonucuna

ulaşmıştır. Ayrıca bu uyarlama yapılırken öncelikle A2 seviyesinde öğrencilerin kelime hazinesi uygun ve söz varlığı dâhilinde öğrencilerin seviyesine göre düzenlendiği tespit edilmiştir.

Özdeniz (2019: 84) aracılığıyla gerçekleştirilen çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde A1 düzeyinde dil bilgisini destekleyici metin odaklı malzeme geliştirmenin okuma beceri örneği üzerinden incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya Türkçe öğretiminde okuma becerini geliştirmeye yönelik çalışmalar dâhil edilmiştir. Araştırma sonunda yabancılara Türkçe öğretiminde A1 seviyesinde öğrencilerin kullanabileceği okuma becerilerini geliştirici dokümanların oluşturulabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yabancı dil öğretimi için Türkçe, dil bilgisi kazandırılmasının doğrudan anlatımı yerine öğrencilerin okuma becerileri üzerinden aktarılmasının faydalı olacağı tespit edilmiştir.

Aşçı (2019:7) tarafından yapılan çalışmada yabancılara Türkçe öğretiminde B2 seviyesinde okuma, anlama ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde öykülerin etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 2017-2018 eğitim öğretim yılında Bülent Ecevit Üniversitesi ve Sakarya Üniversitesinde Türkçe Eğitim merkezlerinde öğrenim gören 114 TÖMER öğrencisi dâhil edilmiştir. Araştırma sonunda öykünün öğrencilerin yazma ve okuma becerilerinin geliştirilmesine olumlu katkısının olduğu ve ek öğretim dokümanı olarak da kullanılabilmesi rakamsal olarak kanıtlandığının sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Türk Edebiyatı içinde önemli bir yere sahip olan öykü türünün yabancılara Türkçe öğretiminde kendine has bir şekilde öğretimde kullanılmasında Türkçe öğrenen B2 seviyesindeki öğrencilerin yazma ve okuma becerilerinin gelişmesine faydasının olduğu da tespit edilmiştir.

Aydın (2019: 5) tarafından yapılan çalışmada dijital hikâye anlatımının yabancılara Türkçe öğretimi alanında Türkçe öğrenen öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya Harran Üniversite Türkçe eğitim merkezinde b1 seviyesinde Türkçe öğrenen 40 öğrenci dâhil edilmiştir. Araştırma sonunda öğrencilerin dijital hikâye anlatımı ile ders işlendiğinde öğrencilerin normal programa göre daha başarılı oldukları ve öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine olumlu ve anlamlı yönde katkısının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin dijital hikâye anlatımı ile ders işlendiğinde daha mutlu oldukları ve yazma beceri

alanlarına daha faydalı olduğu görüşünde oldukları ve yazma becerilerine olumlu yönde etkisinin olduğu ifade edilmiştir.

Türker (2018: 8) tarafından yapılan çalışmada dijital öğretim yöntemlerinden olan blog kullanımının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisi üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi gören ve B2 düzeyinde bulunan toplam 24 üniversite öğrencisi katılmıştır. Çalışmaya katılan öğrenciler deney ve kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayrılmış, her iki grubun da çalışma öncesinde okuduğunu anlama becerileri test edilmiştir. Blog kullanan öğrenciler deney grubunu oluştururken, Türkçe öğretiminde blog kullanmayan öğrenciler kontrol grubunda yer almıştır. Çalışmanın sonunda okuduğunu anlama becerisinde blog kullanan öğrenciler lehine anlamlı farklılık meydana geldiği tespit edilmiştir.

Çelebi (2017: 122) tarafından yapılan araştırmada yabancılara Türkçe öğretiminde görsel geri bildirim etkinlikleriyle gerçekleştirilen bürün öğretiminin sesli okuma becerisine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi'nde Türkçe eğitim merkezinde Türkçe öğretimini tamamlamış 30 yabancı uyruklu öğrenci dâhil edilmiştir. Araştırma sonunda görsel olarak geri bildirim aktiviteleri ile gerçekleştirilen bürün öğretiminde odak, durak, tonlama ve hızlı okuma açısından öğrencilerin sesli okuma davranışlarını olumlu yönde arttırdığı ve öğrencilerin görsel geri bildirim aktiviteleriyle gerçekleştirilen bürün öğretime karşı olumlu görüş ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca görsel geri bildirim aktiviteleri ile gerçekleşen bürün öğretiminde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin sesli okuma becerilerine arttırmada etkili olduğu saptanmıştır.

Tabak (2017: 5) aracılığıyla gerçekleştirilen araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital öykü kullanımının öneminin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya Kayseri Erciyes Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezinde Türkçe öğrenen A2-B1 seviyesinde 19 yabancı uyruklu öğrenci dâhil edilmiştir. Araştırma sonunda yabancılara Türkçe öğretiminde dijital öykü kullanımının öğrencilere ön bilgi ve metne yönelik bakış açılarında anlamlı ve olumlu yönde bir etkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital öykü kullanımda öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel alanlarda olumlu etkisinin olduğu öğrencilerin

metinleri anlayıp algılamalarında ve dönüt verme durumlarında onları olumlu yönde etkilediği, derslerin daha güdüleyici ve öğrencilerin daha istekli şekilde ders dinledikleri belirlenmiştir.

Demir (2017: 93) gerçekleştirdiği araştırmada Türkçe öğretiminin yabancı dil olarak kazandırılmasında yazma becerisini geliştirmede öykü kullanımının öneminin B2 kitapları seviyesinde incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya Türkiye’de TÖMER bünyesinde okutulan Yeni Hitit 2, Yabancılar İçin Türkçe B2, İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı ve Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti B2 olmak üzere toplam 4 B2 kitabı dâhil edilmiştir. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre Türkçe öğretim kitaplarında altı adet öykünün yer aldığı ve özgün olarak da öykülerin kitaplarda kullanılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi yazınsal metinler ortaya çıkarmak için öykü türünün kullanılmasının daha uygun olacağı rapor edilmiştir.

Jeon (2017: 63-65) tarafından yapılan araştırmada Güney Kore de bulunan üniversitelerde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin okuma beceri alanında karşılaştıkları sorunların incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya Güney Kore’de Seul de bulunan bir üniversitenin Türkçe ve Azerbaycan Türkçesi Bölümü’nde ve Busan şehrinde bulunan üniversitesinin Rusya ve Orta Asya Dilleri Bölümü’nde Türkçe öğrenen 112 öğrenci dâhil edilmiştir. Araştırma sonunda dersler ile ilgili sorunların öğrencilerin iki üniversite de Türkçe öğretimi esnasında okuma derslerinin öğrencilerin öğrenme amaçlarını karşılamadığı, derslerin Koreli hocalar tarafından verildiği öğrencilerin ise Türk hocalardan ders almak istedikleri, Türkçe öğretimi dersinde okuma beceri alanına daha az yer verildiği, derslerin dört beceri alanını geliştirmekten çok çeviri odaklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ders esnasında okuma beceri etkinliği ve metinle ilgili herhangi bir alıştırmaların yapılmadığı tespit edilmiş ve ders içeriği ve metinlerdeki sözcük dağarcığı açısından ele alındığında derslerde yeterince okuma ve anlama becerisini geliştiren metinlerin olmadığı, kullanılan metinlerin öğrencilerin sözcük dağarcığına olumlu ve etkili yönde katkısının olmadığı tespit edilmiştir.

Dündar (2016: 92) tarafından yapılan araştırmada bilişsel okuma stratejilerinin Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine

etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi Tophane Şubesinde 2014-2015 eğitim öğretim yılında Türkçe öğrenen 20 yabancı uyruklu öğrenci dâhil edilmiştir. Araştırma sonunda yabancılara Türkçe öğretiminde sınıfta uygulanan bilişsel okuma stratejileri ile onların okuma ve anlama becerilerine olumlu ve anlamlı yönde etkisinin olduğu öğrencilerin okuma ve anlama beceri alanlarında daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Çiftçi (2015: 5) aracılığı ile gerçekleştirilen çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin tekrarlı okuma yönetimi ile okuma becerilerinin geliştirilmesinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya Çukurova Üniversitesi Türkçe eğitim merkezinde A2 seviyesinde Türkçe öğrenen ve resmi dili Arapça olan 6 yabancı uyruklu öğrenci dâhil edilmiştir. Araştırma sonunda öncelikler öğretmenin tutumu, öğrencilerin okuma becerilerine göre dönütleri, kullanılan yöntem ve teknikler, eğitim esnasında kullanılan araç gereçler ve ders esnasında kullanılan dokümanların okuma becerilerine etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmış, öğrencilerin okuma metinlerine göre tekrarlı okuma yönteminin öğrencilerin okuma becerilerine olumlu ve anlamlı yönde etkisinin olduğu rapor edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin metni okurken telaffuzda daha az problemler yaşadıkları, metinleri daha akıcı ve rahat bir şekilde okudukları, okuma anlama sorularına tekrarlı okuma yöntemi ile daha fazla cevap verdikleri rapor edilmiştir.

Altunkaya (2015: 4) tarafından yapılan çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerde okuduğunu anlama becerisi ile okuma kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modeline göre yürütülen çalışmaya B1 düzeyinde yer alan 510 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonunda bağımlı değişkenler arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunduğu, öğrencilerin okuma kaygıları arttıkça okuduğunu anlama becerilerinin düştüğü, bu kapsamda okuma kaygısının okuduğunu anlama becerisini olumsuz yönde etkileyen bir unsur olduğu tespit edilmiştir.

Literatürde yer alan ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisi üzerine yapılan araştırmalar değerlendirildiği zaman, genellikle farklı öğretim yöntemlerinin okuma becerisi üzerindeki etkilerine, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin konuşma kaygılarına, öğrencilerin okuma becerisi öğretiminde karşılaştıkları sorunlara ve okuma becerisinin geliştirilmesinde kullanılan stratejilere

değinildiği görülmektedir. Buna karşılık yapılan çalışmalar arasında öğrencilerin okuma motivasyonları ile ilişkili çalışmaların bulunmadığı, literatürde bu konuda önemli bir eksiklik olduğu göze çarpmaktadır. Benzer şekilde yabancı dil olarak Türkçe ğretiminde dijital öykü kullanımına ilişkin çalışmaların sınırlı olduğu, dijital öykü kullanımının yabancı dil olarak Türkçe ğrimi alanında henüz yaygın olmadığı görülmektedir. Bu kapsamda yapılan bu çalışmada Yabancı dil olarak Türkçe ğretiminde yardımcı materyal olarak dijital öykü kullanımının okuma motivasyonuna etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde; araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, araştırma sürecinin işleyişi, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması üzerinde durulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada araştırma konusuna dayanarak deneysel araştırma metodu kullanılmıştır. Deneysel araştırmalar araştırmacı tarafından oluşturulan farkların bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etmeye yönelik çalışmalardır. (Büyüköztürk, Kılıç- Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014, s. 195). Deneysel araştırmalarda Gerçek Deneysel Desen, Yarı Deneysel Desen ve Zayıf Deneysel Desen olmak üzere üç farklı model yer almaktadır. “Zayıf Deneysel Desenlerin ortak özelliği desende iç geçerliği tehdit eden faktörlerin kontrol edilmemesi ve seçkisizliğin söz konusu olmamasıdır. Yarı Deneysel Desenler ise seçkisiz atamayı içermeyen çalışmalardır. Gerçek deneysel desenler, deneklerin bağımsız değişkenin düzeylerine seçkisiz olarak yerleştirildiği çalışmalardır” (Büyüköztürk, vd., 2014, s. 198- 207). Bu çalışmada Gerçek Deneysel Desenlerden Öntest Sontest Kontrol Gruplu Model kullanılmıştır. Öntest Sontest Kontrol Gruplu Model’de, seçkisiz atamayla oluşturulmuş iki grup vardır. Bunlardan biri deney grubu, öteki kontrol grubu olarak oluşturulur. İki grupta da deney öncesinde ve deney sonrasında ölçmeler yapılır (Karasar, 2002).

Araştırmada dijital öyküyle gerçekleştirilen etkinliklerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma motivasyonuna etkisi Öntest Sontest Kontrol Gruplu Gerçek Deneysel Desen bağlamında incelenmiştir. Okuma zorluğunun algılanması, okuma yeterliği, okumaya yönelik çaba/takdir edilme, okumanın sosyal yönü olmak üzere dört farklı faktörden oluşan Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği kullanılmıştır. Bu araştırmanın deney ve kontrol grubunu oluşturan B1 seviyesindeki öğrenciler, düzenli bir şekilde 4 haftalık etkinliklere tabi tutularak çalışma tamamlanmıştır. Bu doğrultuda Ahi Evran Üniversitesi TÖMER’de B1 kurunda Türkçe öğretimi almakta olan öğrenciler listeden seçkisiz yolla iki gruba ayrılmış ve biri deney diğerisi kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Ardından gerçekleştirilen tutum testleri öğrenci gruplarına Öntest, Sontest olarak uygulanmıştır. Araştırmada Sontestlerin kullanılmasının amacı, grupların deney öncesi denklik derecelerini ve buldukları düzeyleri belirlemektir. Sontestlerin kullanılmasının amacı her iki gruptaki öğretimin ne kadar etkili olduğunu ve deney grubunda dijital öykü kullanımıyla gerçekleştirilen etkinliklerin hâlihazırda sürdürülen öğretime kıyasla etkili olup olmadığını tespit etmektir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın deney ve kontrol grubu, Ahi Evran Veli Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde (AESEM TÖMER) Türkçe öğrenen, B1 seviyesinde 35 öğrenciden meydana gelmektedir. Deney grubu 18, Kontrol grubu 17 öğrenciden oluşmaktadır. Örnekleme seçiminde, Kolay Ulaşılabilir Durum Yöntemi kullanılmış, uygulama, araştırmacının kısa zamanlı çalıştığı kurumda Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrenciler üzerinde yürütölmüştür. Öğrenciler Türkmenistan, Suriye ve Afganistan uyrukludur. Bu sayı eşit dağılım göstermemektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada dijital öykü kullanımına dayalı etkinliklerin öğrenenlerin, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma motivasyonuna yönelik tutumlarına etkisini saptayabilmek için kullanılan veri toplama aracı Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği'dir. Zeynep Aydemir ve Ergün Öztürk'ün (2013) geliştirmiş olduğu bu ölçekte dört faktörlü bir yapıdan oluşmuştur:

Bu faktörlerden birincisinde 12, 13, 15, 18, 20 ve 21. maddeler olmak üzere toplam altı madde yer almaktadır. Bu maddelerden bir tanesi "Okumaya dayalı ödevleri yapmaktan sıkılırım" bu faktörün örnek maddesidir. Bu maddelerin birinci faktördeki yük değerleri 0,62-0,80 arasında değişmektedir. Ölçeğin toplam varyansının %23,74'ünü açıklayan bu faktör "okuma zorluğunun algılanması" olarak isimlendirilmiştir. Ölçekte yer alan ikinci faktör 1, 2, 3, 5, 6, 9, 10, 22, 23 ve 24. maddeler olmak üzere toplam on maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerden bir tanesi "Okumanın benim için gerekli olduğuna inanırım" bu faktörün örnek maddesidir. Bu maddelerin ikinci faktördeki yük değerleri 0,41-0,67 arasında değişmektedir. Ölçeğin toplam varyansının %10,08'ini açıklayan bu faktör "okuma yeterliği" olarak isimlendirilmiştir. Ölçekte yer alan üçüncü faktör 7, 25, 26 ve 27. maddeler olmak üzere toplam dört maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerden bir tanesi "Başarılı olmak için okurum" bu faktörün örnek maddesidir. Bu maddelerin üçüncü faktördeki yük değerleri 0,54-0,74 arasında değişmektedir. Ölçeğin toplam varyansının %6,73'ünü açıklayan bu faktör "okumaya yönelik çaba/takdir edilme" olarak isimlendirilmiştir. Ölçekte yer alan dördüncü faktör 14. ve 19. maddeler olmak üzere toplam iki maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerden bir tanesi "Okuduğum metinleri paylaşmaktan hoşlanırım" bu faktörün örnek maddesidir. Bu maddelerin dördüncü faktördeki yük değerleri 0,56-0,70 arasında değişmektedir. Ölçeğin toplam varyansının %5,68'ini açıklayan bu faktör "okumanın sosyal yönü" olarak isimlendirilmiştir. Toplam 22 maddeden oluşan ölçeğin tamamı ele alındığında, ölçek dört faktörlü bir yapı göstermektedir. Ölçekte yer alan 22 maddenin faktörlerdeki yük değerleri 0,41-0,80 arasında değişmektedir. Ölçekte yer alan dört faktör toplam varyansın %46,23'ünü açıklamaktadır. (Aydemir, Z ve Öztürk, E;2013:71)

3.4. Araştırma Sürecinin İşleyişi

Araştırma süreci, (1) hazırlık aşaması, (2) uygulama aşaması ile verilerin analizi ve (3) bulguların değerlendirilmesi olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. Bulguların değerlendirilmesi aşaması ise “Bulgular ve Yorum” kısmında yer almaktadır.

3.4.1. Hazırlık aşaması: Araştırma kapsamında ilk aşamada ölçme aracı olarak motivasyon ölçeği seçilmiştir; deneyin Ahi Evran Üniversitesi TÖMER’de yapılmasına karar verilmiş hem Ahi Evran Üniversitesi’nden hem de çalışmaya katılacak olan öğrencilerden uygulama yapmak için izin alınmıştır ve Ahi Evran Üniversitesi TÖMER’de B1 seviyesinde Türkçe öğrenenler seçkisiz yöntem ile deney ve kontrol grubu olmak üzere iki sınıfa ayrılmıştır. Uygulama için okuma becerisi derslerine ilişkin 20 ders planı hazırlanmıştır. Bu ders planları yalnızca deney grubu için geçerlidir. Kontrol grubu öğrencileri hâlihazırda ders planlarına göre eğitim almışlardır.

3.4.2. Uygulama aşaması: Araştırmada, deney okuma becerisi dersleri üzerinden yürütülmüştür. Deneye başlamadan önce Önmotivasyon testi olarak seçilen Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği her iki gruba da uygulanmıştır. Her bir dersin Ahi Evran Üniversitesi TÖMER’deki programın okuma becerisi ders saatlerine riayet edilmiştir. Haftada 8 saat süren okuma becerisi derslerinde dijital öyküler- deney grubunun derslerinde- dersin başında ekstra etkinlik olarak kullanılmıştır. Kontrol grubunda okuma becerisi derslerine normal seyrinde devam edilmiştir. Dersler tamamlandıktan sonra Sonmotivasyon testi olarak yine Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği uygulanmıştır. Bu testler analiz edilmek amacıyla bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Çalışmanın analiz kısmına geçilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın amacı çerçevesinde motivasyon ölçeğinde yer alan faktörlere göre analiz yapılmıştır. Okuma Zorluğunun Algılanması, Okumanın Sosyal Yönü, Okumaya Yönelik Çaba/Takdir Edilme, Okuma Yeterliği olmak üzere dört faktörden oluşan motivasyon ölçeğinden elde edilen verilerin analizi, SPSS programı kullanılarak yapılmıştır. Yapılan istatistiksel çözümlenelerde anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir.

Araştırmada kullanılan motivasyon testinde doğru cevaplar 1; yanlış cevaplar ve boş cevaplar 0 olarak kodlanmıştır. Motivasyon ölçeğinde olumlu ifadelerde; Kesinlikle katılıyorum= 5, Katılıyorum=4, Kararsızım= 3, Katılmıyorum= 2, Kesinlikle Katılmıyorum= 1 olarak; olumsuz ifadelerde ise Kesinlikle katılıyorum= 1, Katılıyorum= 2, Kararsızım= 3, Katılmıyorum= 4, Kesinlikle Katılmıyorum= 5 olarak kodlanmıştır. Okumanın Zorluğunun Algılanması, Okuma Yeterliği, Okumaya Yönelik Çaba ve Takdir Edilme, Okumanın Sosyal Yönü puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak ön-son motivasyon testine karar vermek amacıyla, öğrencilerin puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Bunu ortaya koymak amacıyla, çalışma grubundaki öğrenci sayısı 50'den küçük olduğu için (Büyüköztürk,2013: 42) Shapiro-Wilks testi kullanılmıştır.

. Bu doğrultuda sırasıyla;

- Deneysel gruba ait Okuma Zorluğunun Algılanması Shapiro-Wilks testi sonucunda öntest ($F=0,934$, $p=0,624$) ve sontest ($F=0,967$, $p=0,544$) puanlarının normal dağılım gösterdiği,
- Deneysel gruba ait Okuma Yeterliği Shapiro-Wilks testi sonucunda öntest ($F=0,941$, $p=0,536$) ve sontest ($F=0,962$, $p=0,545$) puanlarının normal dağılım gösterdiği,
- Deneysel gruba ait Okumaya Yönelik Çaba / Takdir Edilme Shapiro-Wilks testi sonucunda öntest ($F=0,792$, $p=,086$) ve sontest ($F=0,962$, $p=0,547$) puanlarının normal dağılım gösterdiği,
- Deneysel gruba ait Okumanın Sosyal Yönü Shapiro-Wilks testi sonucunda öntest ($F=0,864$, $p=0,211$) ve sontest ($F=0,965$, $p=0,545$) puanlarının normal dağılım gösterdiği,
- Kontrol grubuna ait Okuma Zorluğunun Algılanması Shapiro-Wilks testi sonucunda öntest ($F=0,922$, $p=0,464$) ve sontest ($F=0,965$, $p=0,545$) puanlarının normal dağılım gösterdiği,
- Kontrol grubuna ait Okuma Yeterliği Shapiro-Wilks testi sonucunda öntest ($F=0,977$, $p=0,895$) ve sontest ($F=0,961$, $p=0,543$) puanlarının normal dağılım gösterdiği,
- Kontrol grubuna ait Okumaya Yönelik Çaba / Takdir Edilme Shapiro-Wilks testi sonucunda öntest ($F=0,922$, $p=0,085$) ve sontest ($F=0,962$, $p=0,544$) puanlarının normal dağılım gösterdiği,

- Kontrol grubuna ait Okumanın Sosyal Yönü Shapiro-Wilks testi sonucunda öntest ($F=0,865$, $p=0,213$) ve sontest ($F=0,964$, $p=0,547$) puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmüştür.

Buna bağlı olarak, Shapiro - Wilks Testi sonucunda normal dağılımın görüldüğü (Okuma Zorluğunun Algılanması, Okuma Yeterliği, Okumaya Yönelik Çaba/Takdir Edilme, Okumanın Sosyal Yönü) puanlarının grup içi karşılaştırılmalarında parametrik testlerden olan İlişkili Örneklem İçin t – Testinin kullanılmasına karar verilmiştir.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULARVE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın amaçlarına uygun olarak elde edilen nicel bulgulara yer verilmiştir. Araştırma ile ilgili denenceler, anlam bütünlüğü bozulmadan, motivasyon ölçeğinde bulunan dört faktör analizine göre açıklanarak yeniden düzenlenmiş; deney ve kontrol grubunun birlikte yer aldığı t testi sonuçlarının verileri ile yorumlanmıştır.

4.1. Denence 1'e İlişkin Bulgular

Denence 1: Dijital öykülere dayalı etkinliklerin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeğinden aldıkları Okuma Zorluğunun Algılanması önmotivasyon ve sonmotivasyon puan ortalamaları arasında, son test lehine anlamlı farklılık vardır.

Tablo 1. Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ön-motivasyon Testi ve Son-motivasyon Testi Okuma Zorluğunun Algılanması Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Paired T Test Sonuçları

Testler	N	\bar{X}	Ss	t	P
Ön-motivasyon testi	18	2,79	,504	-3,405	,003
Son-motivasyon testi	18	3,41	,486		

Tablo incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğrencilerin ön-motivasyon testi okumanın zorluğunun algılanması ortalama puanlarının $\bar{X} = 2,79$ puan, son-motivasyon testi okumanın zorluğunun algılanması ortalama puanlarının ise $\bar{X} = 3,41$

puan olduğu görülmektedir. Deney grubunda yer alan öğrencilerin ön-motivasyon testi ve son-motivasyon testi arasındaki okumanın zorluğunun algılanması puanlarında %22,22 oranında artış meydana gelmiş olup bu artış istatistiksel olarak anlamlı düzeydedir ($t=-3,405$; $p<0,05$). Bu sonuçtan hareketle 1. denence doğrulanmıştır.

4.2. Denence 2'ye İlişkin Bulgular

Denence 2: Normal öğretim süreci dışında herhangi bir işlemin uygulanmadığı kontrol grubundaki öğrencilerin, Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeğinden aldıkları Okuma Zorluğunun Algılanması önmotivasyon ve sonmotivasyon puan ortalamaları arasında, son test lehine anlamlı farklılık vardır.

Tablo 2. Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ön-motivasyon Test ve Son-motivasyon Test Okuma Zorluğunun Algılanması Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Paired T Test Sonuçları

Testler	N	\bar{X}	Ss	t	P
Ön-motivasyon testi	17	3,16	,691	-1,159	,264
Son-motivasyon testi	17	3,21	,614		

Tablo incelendiğinde, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön-motivasyon testi okumanın zorluğunun algılanması ortalama puanlarının $\bar{X} = 3,16$ puan, son-motivasyon testi okumanın zorluğunun algılanması ortalama puanlarının ise $\bar{X} = 3,21$ puan olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön-motivasyon testi ve son-motivasyon testi arasındaki okumanın zorluğunun algılanması puanlarında %1,58 oranında artış meydana gelmiş olup bu artış istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir ($t=-1,159$; $p>0,05$). Bu sonuçtan hareketle 2. denence doğrulanmıştır.

4.3. Denence 3'e İlişkin Bulgular

Denence 3: Dijital öykülere dayalı etkinliklerin kullanıldığı deney grubu ile normal öğretim süreci dışında herhangi bir işlemin uygulanmadığı kontrol grubunun Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeğinden aldıkları Okuma Zorluğunun Algılanması sonmotivasyon puan ortalamaları arasında, deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

Tablo 3. Deney Grubunda ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ön-motivasyon Testi ve Son-motivasyon Testi Okuma Zorluğunun Algılanması Puan Ortalamalarının Grupların Arasında Karşılaştırılmasına İlişkin Independent T Test Sonuçları

Testler	Gruplar	N	\bar{X}	Ss	t	P
Ön-motivasyon testi	Deney	18	2,79	,504	-1,816	,078
	Kontrol	17	3,16	,691		
Son-motivasyon testi	Deney	18	3,41	,486	1,080	,288
	Kontrol	17	3,21	,614		

Tablo incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğrencilerin ön-motivasyon testi ortalama okumanın zorluğunun algılanması puanı ($\bar{X} = 2,79$) ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön-motivasyon testi ortalama okumanın zorluğunun algılanması puanı ($\bar{X} = 3,16$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde fark olmadığı ($t=-1,816$; $p>0,05$), benzer şekilde deney grubunda yer alan öğrencilerin son-motivasyon testi ortalama okumanın zorluğunun algılanması puanı ($\bar{X} = 3,41$) ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son-motivasyon testi ortalama okumanın zorluğunun algılanması puanı ($\bar{X} = 3,21$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde fark olmadığı ($t=1,080$; $p>0,05$) görülmektedir. Deney grubunda yer alan öğrencilerin ön-motivasyon testinde ortalama okumanın zorluğunun algılanması puanı kontrol grubundan düşükken, son motivasyon testinde yüksek olarak bulunmuştur. Bu sonuçtan hareketle 3. denence doğrulanmıştır.

4.4. Denence 4'e İlişkin Bulgular

Denence 4: Dijital öykülere dayalı etkinliklerin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeğinden aldıkları Okuma Yeterliliği önmotivasyon ve sonmotivasyon puan ortalamaları arasında, son test lehine anlamlı farklılık vardır.

Tablo 4. Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ön-motivasyon Testi ve Son-motivasyon Testi Okuma Yeterliliği Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Paired T Test Sonuçları

Testler	N	\bar{X}	Ss	t	P
Ön-motivasyon testi	18	3,48	,341	-5,188	,000
Son-motivasyon testi	18	4,08	,403		

Tablo incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğrencilerin ön-motivasyon testi okuma yeterliliği ortalama puanlarının $\bar{X} = 3,48$ puan, son-motivasyon testi okuma yeterliliği ortalama puanlarının ise $\bar{X} = 4,08$ puan olduğu görülmektedir. Deney grubunda yer alan öğrencilerin ön-motivasyon testi ve son-motivasyon testi arasındaki okuma yeterliliği puanlarında %17,24 oranında artış meydana gelmiş olup bu artış istatistiksel olarak anlamlı düzeydedir ($t=-5,188$; $p<0,05$). Bu sonuçtan hareketle 4. denence doğrulanmıştır.

4.5. Denence 5'e İlişkin Bulgular

Denence 5: Normal öğretim süreci dışında herhangi bir işlemin uygulanmadığı kontrol grubundaki öğrencilerin, Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeğinden aldıkları Okuma Yeterliliği önmotivasyon ve sonmotivasyon puan ortalamaları arasında, son test lehine anlamlı farklılık vardır.

Tablo 5. Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ön-motivasyon Testi ve Son-motivasyon Testi Okuma Yeterliliği Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Paired T Test Sonuçları

Testler	N	\bar{X}	Ss	t	P
Ön-motivasyon testi	17	3,92	,435	-,706	,490
Son-motivasyon testi	17	3,95	,454		

Tablo incelendiğinde, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön-motivasyon testi okuma yeterliliği ortalama puanlarının $\bar{X} = 3,92$ puan, son-motivasyon testi okuma yeterliliği ortalama puanlarının ise $\bar{X} = 3,95$ puan olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön-motivasyon testi ve son-motivasyon testi arasındaki okuma yeterliliği puanlarında %0,77 oranında artış meydana gelmiş olup bu artış istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir ($t=-,706$; $p>0,05$). Bu sonuçtan hareketle 5. denence doğrulanmıştır.

4.6. Denence 6'ya İlişkin Bulgular

Denence 6: Dijital öykülere dayalı etkinliklerin kullanıldığı deney grubu ile normal öğretim süreci dışında herhangi bir işlemin uygulanmadığı kontrol grubunun Metinlere

Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeğinden aldıkları Okuma Yeterliliği sonmotivasyon puan ortalamaları arasında, deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

Tablo 6. Deney Grubunda ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ön-motivasyon Testi ve Son-motivasyon Testi Okuma Yeterliliği Puan Ortalamalarının Gruplar Arasında Karşılaştırılmasına İlişkin Independent T Test Sonuçları

Testler	Gruplar	N	\bar{X}	Ss	t	P
Ön-motivasyon testi	Deney	18	3,48	,341	-3,343	,002
	Kontrol	17	3,92	,435		
Son-motivasyontesti	Deney	18	4,08	,403	,899	,375
	Kontrol	17	3,95	,454		

Tablo incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğrencilerin ön-motivasyon testi ortalama okuma yeterliliği puanı ($\bar{X} = 3,48$) ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön-motivasyon testi ortalama okuma yeterliliği puanı ($\bar{X} = 3,92$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde fark olmadığı ($t=-3,343$; $p>0,05$), benzer şekilde deney grubunda yer alan öğrencilerin son-motivasyon testi ortalama okuma yeterliliği puanı ($\bar{X} = 4,08$) ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son-motivasyon testi ortalama okuma yeterliliği puanı ($\bar{X} = 3,95$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde fark olmadığı ($t=,899$; $p>0,05$) görülmektedir. Deney grubunda yer alan öğrencilerin ön-motivasyon testinde ortalama okuma yeterliliği puanı kontrol grubundan düşüken son-motivasyon testinde yüksek olarak bulunmuştur. Bu sonuçtan hareketle 6. denence doğrulanmıştır.

4.7. Denence 7'ye İlişkin Bulgular

Denence 7: Dijital öykülere dayalı etkinliklerin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeğinden aldıkları Okumaya Yönelik Çaba / Takdir Edilme Yeterliliği önmotivasyon ve sonmotivasyon puan ortalamaları arasında, son test lehine anlamlı farklılık vardır.

Tablo 7. Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ön-motivasyon Testi ve Son-motivasyon Testi Okumaya Yönelik Çaba / Takdir Edilme Yeterliliği Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Paired T Test Sonuçları

Testler	N	\bar{X}	Ss	t	P
Ön-motivasyon testi	18	3,60	,743	-3,852	,001
Son-motivasyon testi	18	4,29	,386		

Tablo incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğrencilerin ön-motivasyon testi okumaya yönelik çaba / takdir edilme ortalama puanlarının $\bar{X} = 3,60$ puan, son-motivasyon testi okumaya yönelik çaba / takdir edilme ortalama puanlarının ise $\bar{X} = 4,29$ puan olduğu görülmektedir. Deney grubunda yer alan öğrencilerin ön-motivasyon testi ve son-motivasyon testi arasındaki okumaya yönelik çaba / takdir edilme puanlarında %19,17 oranında artış meydana gelmiş olup bu artış istatistiksel olarak anlamlı düzeydedir ($t=-3,852$; $p<0,05$). Bu sonuçtan hareketle 7. denence doğrulanmıştır.

4.8. Denence 8'e İlişkin Bulgular

Denence 8: Normal öğretim süreci dışında herhangi bir işlemin uygulanmadığı kontrol grubundaki öğrencilerin, Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeğinden aldıkları Okumaya Yönelik Çaba / Takdir Edilme önmotivasyon ve sonmotivasyon puan ortalamaları arasında, son test lehine anlamlı farklılık vardır.

Tablo 8. Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ön-motivasyon Testi ve Son-motivasyon Testi Okumaya Yönelik Çaba / Takdir Edilme Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Paired T Test Sonuçları

Testler	N	\bar{X}	Ss	t	P
Ön-motivasyon testi	17	3,97	,507	-1,107	,285
Son-motivasyon testi	17	4,10	,552		

Tablo incelendiğinde, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test okumaya yönelik çaba / takdir edilme ortalama puanlarının $\bar{X} = 3,97$ puan, son test okumaya yönelik çaba / takdir edilme ortalama puanlarının ise $\bar{X} = 4,10$ puan olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test arasındaki okumaya yönelik çaba / takdir edilme puanlarında %3,27 oranında artış meydana gelmiş olup bu artış istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir ($t=-1,107$; $p>0,05$).

4.9. Denence 9'a İlişkin Bulgular

Denence 9: Dijital öykülere dayalı etkinliklerin kullanıldığı deney grubu ile normal öğretim süreci dışında herhangi bir işlemin uygulanmadığı kontrol grubunun Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeğinden aldıkları Okumaya Yönelik Çaba / Takdir Edilme sonmotivasyon puan ortalamaları arasında, deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

Tablo 9. Deney Grubunda ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Okumaya Yönelik Çaba / Takdir Edilme Puan Ortalamalarının Grupların Arasında Karşılaştırılmasına İlişkin Independent T Test Sonuçları

Testler	Gruplar	N	\bar{X}	Ss	t	P
Ön- motivasyon testi	Deney	18	3,60	,743	-1,726	,094
	Kontrol	17	3,97	,507		
Son- motivasyon testi	Deney	18	4,29	,386	1,177	,247
	Kontrol	17	4,10	,552		

Tablo incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğrencilerin ön-motivasyon testi ortalama okumaya yönelik çaba / takdir edilme puanı ($\bar{X} = 3,60$) ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön-motivasyon testi ortalama okumaya yönelik çaba / takdir edilme puanı ($\bar{X} = 3,97$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde fark olmadığı ($t=-1,726$; $p>0,05$), benzer şekilde deney grubunda yer alan öğrencilerin son-motivasyon testi ortalama okumaya yönelik çaba / takdir edilme puanı ($\bar{X} = 4,29$) ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son-motivasyon testi ortalama okumaya yönelik çaba / takdir edilme puanı ($\bar{X} = 4,10$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde fark olmadığı ($t=1,177$; $p>0,05$) görülmektedir. Deney grubunda yer alan öğrencilerin ön-motivasyon testinde ortalama okumaya yönelik çaba / takdir edilme puanı kontrol grubundan düşükken son-motivasyon testinde yüksek olarak bulunmuştur. Bu sonuçtan hareketle 9.denence doğrulanmıştır.

4.10. Denence 10'a İlişkin Bulgular

Denence 10: Dijital öykülere dayalı etkinliklerin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeğinden aldıkları Okumanın Sosyal Yönü önmotivasyon ve sonmotivasyon puan ortalamaları arasında, son test lehine anlamlı farklılık vardır.

Tablo 10. Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ön-motivasyon Testi ve Son-motivasyon Testi Okumanın Sosyal Yönü Yeterliliği Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Paired T Test Sonuçları

Testler	N	\bar{X}	Ss	t	P
Ön-motivasyon testi	18	3,17	,707	-2,701	,015
Son-motivasyon testi	18	3,72	,647		

Tablo incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğrencilerin ön-motivasyon testi okumanın sosyal yönü ortalama puanlarının $\bar{X} = 3,17$ puan, son-motivasyon testi okumanın sosyal yönü ortalama puanlarının ise $\bar{X} = 3,72$ puan olduğu görülmektedir. Deney grubunda yer alan öğrencilerin ön-motivasyon testi ve son-motivasyon testi arasındaki okumanın sosyal yönü puanlarında %17,35 oranında artış meydana gelmiş olup bu artış istatistiksel olarak anlamlı düzeydedir ($t=-2,701$; $p<0,05$). Bu sonuçtan hareketle 10.denence doğrulanmıştır.

4.11. Denence 11'e İlişkin Bulgular

Denence 11: Normal öğretim süreci dışında herhangi bir işlemin uygulanmadığı kontrol grubundaki öğrencilerin, Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeğinden aldıkları Okumanın Sosyal Yönü önmotivasyon ve sonmotivasyon puan ortalamaları arasında, son test lehine anlamlı farklılık vardır.

Tablo 11. Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Okumanın Sosyal Yönü Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Paired T Test Sonuçları

Testler	N	\bar{X}	Ss	t	P
Ön-motivasyon testi	17	3,65	,745	-,824	,422
Son-motivasyon testi	17	3,74	,921		

Tablo incelendiğinde, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön-motivasyon testi okumanın sosyal yönü ortalama puanlarının $\bar{X} = 3,65$ puan, son-motivasyon testi okumanın sosyal yönü ortalama puanlarının ise $\bar{X} = 3,74$ puan olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön-motivasyon testi ve son-motivasyon testi

arasındaki okumanın sosyal yönü puanlarında %2,47 oranında artış meydana gelmiş olup bu artış istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir ($t=-824$; $p>0,05$). Bu sonuçtan hareketle 11.denence doğrulanmıştır.

4.12. Denence 12'ye İlişkin Bulgular

Denence 12: Dijital öykülere dayalı etkinliklerin kullanıldığı deney grubu ile normal öğretim süreci dışında herhangi bir işlemin uygulanmadığı kontrol grubunun Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeğinden aldıkları Okumanın Sosyal Yönü sonmotivasyon puan ortalamaları arasında, deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

Tablo 12. Deney Grubunda ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ön-motivasyon Testi ve Son-motivasyon Testi Okumanın Sosyal Yönü Puan Ortalamalarının Grupların Arasında Karşılaştırılmasına İlişkin Independent T Test Sonuçları

Testler	Gruplar	N	\bar{X}	Ss	t	P
Ön-motivasyon testi	Deney	18	3,17	,707	-1,957	,059
	Kontrol	17	3,65	,745		
Son-motivasyon testi	Deney	18	3,72	,647	-,049	,961
	Kontrol	17	3,74	,921		

Tablo incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğrencilerin ön-motivasyon testi ortalama okumanın zorluğunun algılanması puanı ($\bar{X} = 3,17$) ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön-motivasyon testi ortalama okumanın zorluğunun algılanması puanı ($\bar{X} = 3,65$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde fark olmadığı ($t=-1,957$; $p>0,05$), benzer şekilde deney grubunda yer alan öğrencilerin son-motivasyon testi ortalama okumanın zorluğunun algılanması puanı ($\bar{X} = 3,72$) ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son-motivasyon testi ortalama okumanın zorluğunun algılanması puanı ($\bar{X} = 3,74$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde fark olmadığı ($t=-,049$; $p>0,05$) görülmektedir. Deney grubunda yer alan öğrencilerin ön-motivasyon testindeki ortalama okumanın zorluğunun algılanması puanı kontrol grubundan düşükken son-motivasyon testindeki de düşük olarak bulunmuştur. Bu sonuçtan hareketle 12. denence doğrulanmıştır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Araştırmaya katılan bireylerin okuma zorluğu algılarına ilişkin bulgular değerlendirildiği zaman ön-motivasyon testi değerleri ile kıyaslandığı zaman deney grubunda yer alan bireylerin son-motivasyon testi okuma zorluğu algılarının anlamlı düzeyde yükseldiği, buna karşılık kontrol grubunda yer alan bireylerin ön-son motivasyon testi okuma zorluğu algıları arasında anlamlı farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu noktada okuma motivasyonunu geliştirmede dijital öykü kullanımının okuma zorluğu algısı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Araştırmada deney grubunda yer alan öğrencilerin ön-motivasyon testi ölçümleri ile kıyaslandığı zaman son-motivasyon testi okuma yeterliği puanlarında anlamlı bir gelişme meydana geldiği tespit edilmiş, kontrol grubunda yer alan bireylerin ise ön-motivasyon testi ölçümleri ile kıyaslandığı zaman son-motivasyon testi okuma yeterliği puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Bu kapsamda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital öykü kullanımının okuma yeterliğinin geliştirilmesi noktasında önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir.

Araştırmada ön-motivasyon testi değerleri ile kıyaslandığı zaman deney grubunda yer alan bireylerin son-motivasyon testi okumaya yönelik çaba / takdir edilme yeterliliği puanlarının anlamlı artış gösterdiği, kontrol grubunda yer alan bireylerin ise ön-son motivasyon testi okumaya yönelik çaba / takdir edilme yeterliliği puanlarının anlamlı

farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu kapsamda okumaya yönelik çaba ve takdir edilme yeterliğinin geliştirilmesinde dijital öykü kullanımının faydalı olacağı söylenebilir.

Araştırmada deney grubunda yer alan bireylerin okumanın sosyal yönü yeterliliği algılarının anlamlı düzeyde geliştiği, buna karşılık kontrol grubunda yer alan bireylerin ön-son motivasyon testi okumanın sosyal yönü yeterliliği algıları arasında anlamlı farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu kapsamda diğer okuma motivasyonu alt boyutlarında olduğu gibi dijital öykü kullanımının okumanın sosyal yönü yeterliliğini de geliştiren bir unsur olduğu söylenebilir.

Yukarıda yer alan araştırma bulguları değerlendirildiği zaman yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital öykü kullanımının okuma zorluğu algısı, okuma yeterliği puanı, okumaya yönelik çaba / takdir edilme yeterliliği ve okumanın sosyal yönü yeterliliği üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin okuma becerisi alt boyutlarında anlamlı gelişim gözlenmesinin temelinde yatan nedenlerin başında dijital öykü kullanımı ile öğrencilerin okumaya yönelik olumsuz tutumlarının ve okuma kaygılarının azalmasının yattığı düşünülebilir. Nitekim literatürde yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi gören bireylerde okumaya yönelik kaygı ve olumsuz duyguların azalmasının okuma becerisinin gelişimine katkı sağladığı rapor edilmiştir (Altunkaya, 2015: 4). Bunun yanında yapılan çalışmalarda okuma becerisinin geliştirilmesinde geleneksel öğretim yöntemi ile kıyaslandığı zaman dijital öykü kullanımının daha faydalı olduğu bulgularına ulaşılmıştır (Ciğerci ve Gültekin, 2019: 45).

Literatürde yer alan çalışmalarda da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öykü ve dijital öykü kullanımının okuma becerisini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bülent Ecevit Üniversitesi ve Sakarya Üniversitesi'nin Türkçe eğitim merkezlerinde öğrenim gören yabancı öğrenciler üzerinde bu konuda yapılan bir çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretim programında öykü kullanımının okuma becerisi üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 114 öğrencinin katıldığı çalışmanın sonunda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öykü kullanımının hem yeni kelimeler öğrenme üzerinde hem de okuma becerisinin geliştirilmesi üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu bulunmuştur (Aşçı ve Topçu-Tecelli, 2020: 213).Harran Üniversite Türkçe eğitim merkezinde B1 seviyesinde

Türkçe öğrenen 40 öğrenci üzerinde yürütülen çalışmada dijital hikâye kullanımının öğrencilerin dil becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada geleneksel öğretim yöntemlerine göre ders işleyen öğrenciler ile kıyaslandığı zaman ders müfredatlarına dijital hikâye eklenen öğrencilerin yabancı dil olarak okuma becerilerinde daha yüksek düzeyde bir gelişim gözlemlendiği rapor edilmiştir (Aydın, 2019: 5). Literatürde yer alan bu çalışma sonuçlarının araştırmamızda ulaşılan bulgular ile paralellik gösterdiği görülmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital öykü kullanımının okuma becerisini olumlu yönde geliştirmesinin temelinde yatan nedenlerin başında dijital öykü yönteminin metin odaklı bir öğretim yaklaşımı olmasının, bunun yanında öğrencilerin dikkatlerini okuma metnine vermelerinin yattığı düşünülebilir. Literatürde bu konuda yapılan çalışmalarda da metin odaklı ders materyalleri geliştirilmesinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye katkı sağladığı rapor edilmiştir (Özdeniz, 2019: 84).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital öykü kullanımının okuma becerisini geliştirmesinin diğer bir nedeni olarak dijital öykülerde görsel geri bildirimden yararlanılması gösterilebilir. Nitekim dijital öyküler hem görsel hem de işitsel anlamda öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlamaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler üzerinde bu konuda yapılan bir çalışmada görsel geri bildirim ön planda olduğu öğretim yöntemlerinin okuma becerisi üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi'nde Türkçe eğitim merkezinde Türkçe öğretimini tamamlamış 30 yabancı uyruklu öğrenci üzerinde yürütülen çalışmada görsel geri bildirim yöntemlerinin (odak, durak, tonlama, hızlı okuma, sesli okuma) okuma becerisinin geliştirilmesindeki etkileri ele alınmıştır. Çalışmanın sonunda yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin görsel geri bildirim ön planda olduğu okuma etkinliklerine katılmalarının özellikle sesli okuma becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitim ve öğretim sistemleri içerisinde dijital ders materyallerinin öğrencilerin ders motivasyonlarını ve derslere yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği bilinmektedir. Literatürde yer alan çalışmalarda da geleneksel öğretim yöntemleri ile kıyaslandığı zaman dijital ders materyallerinden yararlanılmasının ders başarısını (Gülsoy ve Önder, 2015: 12; Akçay ve diğerleri, 2008: 169; Tercan, 2012: 1), ders

motivasyonu ve derse yönelik tutumu olumlu yönde etkilediği bulgularına ulaşılmıştır (Pürbudak ve Usta, 2019: 95; Kahraman, 2013: 1; Yang ve Wu, 2012: 339; Torres ve diğerleri, 2012: 1; Çankaya ve Karamete, 2008: 115; Karakış, 2014: 1; Gömleksiz ve Pullu, 2017: 95; Hung ve diğerleri, 2014: 151; Yang ve Chang, 2011: 126; Hung ve diğerleri, 2012: 368; Bolliger ve diğerleri, 2010: 714; Güven ve Sülün, 2012: 68; Teyfur, 2009: 1). Bu kapsamda yapılan bu çalışmada geleneksel öğretim yöntemleri ile kıyaslandığı zaman dijital öykü kullanımının ders motivasyonu, derse olan ilgi ve derse yönelik tutum üzerinde daha fazla olumlu etki sağladığı, buna paralel olarak dijital öykü kullanılarak eğitim alan öğrencilerin okuma becerilerinin yükseldiği düşünülebilir. Literatürde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine yapılan çalışma bulguları da geleneksel öğretim yöntemleri ile kıyaslandığı zaman derslerde dijital öykü kullanımının ders motivasyonunu ve öğrencilerin derslere olan ilgilerini pozitif yönde etkilediği görüşünü desteklemektedir (Tabak, 2017: 5).

Literatürde yer alan çalışmalarda dil becerilerinin geliştirilmesinde dijital öykü kullanımının öğrencilerin özgüvenlerini arttıran, öğrencilerin kendilerini ifade etme becerilerini geliştiren ve öğrencilerin sosyal gelişimlerini olumlu yönde etkileyen bir unsur olduğu belirtilmektedir (Demir ve Kılıçkıran, 2018: 17). Bu kapsamda yapılan bu çalışmada dijital öykü kullanımı sayesinde öğrencilerin okumaya yönelik özgüvenlerinin artmış olmasının da okuma becerisinin gelişimine katkı sağladığı düşünülebilir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital öykü kullanımının okuma becerisini olumlu yönde etkilemesinin diğer bir nedeni olarak geleneksel öğretim yöntemlerine göre dijital öykü kullanımının sözcük dağarcığını olumlu yönde etkilemesi gösterilebilir. Literatürde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerinde bu konuda yapılan bir çalışmada öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi için öncelikli olarak sözcük dağarcıklarının geliştirilmesine yönelik eğitimler verilmesi gerektiği belirtilmiştir (Jeon,2017: 63). Bu kapsamda yapılan bu çalışmada öğrencilerin okuma becerilerinde anlamlı bir gelişim gözlenmesinde dijital öykü kullanımı ile öğrencilerin sözcük dağarcıklarında anlamlı bir artış meydana gelmesinin yattığı düşünülebilir. Dil öğretiminde öğrenme etkinliğine katılan duyu organlarının fazla olmasının öğrencilerin dil becerilerini daha hızlı öğrenmelerine katkı sağladığı bilinmektedir. Dijital öykülerin de birden fazla duyu organına hitap ettiği göz önünde bulundurulduğu zaman geleneksel öğretim yöntemleri ile kıyaslandığı zaman yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital öykülerden yararlanılmasının okuma becerisini

olumlu yönde etkilemesinin beklenen bir durum olduğu söylenebilir. Bu konuda yapılan ve dil becerilerinin geliştirilmesinde dijital öykü kullanımının etkinliğinin ele alındığı çalışmada geleneksel öğretim yöntemleri ile kıyaslandığı zaman dijital öykü kullanımının dil becerileri üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada geleneksel öğretim yöntemleri ile kıyaslandığı zaman dijital öykü kullanılarak yapılan derslerin daha fazla duyuya hitap ettiği, öğrencilerin daha fazla ilgisini çektiği, öğrencilerin hayal güçlerini özgürce kullandıkları ve öğrencilerin derste aktif rol aldıkları, bu yönüyle dijital öykü kullanımının dil becerilerinin geliştirilmesine katkı sağladığı belirtilmiştir (Demir ve Kılıçkiran,2018: 13).

5.2. Sonuç

Dijital öykü kullanımının okuma motivasyonuna etkisini ortaya koyan sonuçlar, çalışma grubunun puan ortalamalarının karşılaştırılmasıyla elde edilmiştir. Bulgulara göre; dijital öykü kullanımının, deney grubundaki öğrencilerin okuma motivasyonuna etkisine ilişkin tutumlarında kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde bir artış görülmüştür. Bu sonuçlar, dört faktöre göre analiz edilmiş olup her iki grubun dört haftalık süreç sonunda okuma motivasyonuna yönelik olumlu yönde etkilendikleri ancak deney grubunun kontrol grubuna göre daha anlamlı etkilendiği ortaya koyulmuştur. Araştırmadan elde edilen bu sonuçlara göre, ders içi etkinliklerde okuma becerisinin geliştirilmesinde teknolojik materyal gibi çeşitli materyaller kullanılmasının etkili olacağı ön görülmektedir.

Okuma becerisinin geliştirilmesinde kullanılan ders materyallerinin önemli bir yere sahip olduğu bilinmekle beraber (Çiftçi,2015: 5), literatürde yer alan birçok çalışmada dil becerilerinin geliştirilmesinde dijital teknolojilerden yararlanılmasının olumlu sonuçlar ortaya koyduğu görülmektedir (Demir, 2017: 93; Baki ve Feyzioğlu, 2017: 687; Gider, 2019: 12; Ahmadi, 2018: 115; Alsied ve Pathan, 2013: 44). Yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde de dijital öykü kullanımının yanında farklı dijital teknolojilerden yararlanılmasının okuma becerisinin geliştirilmesinde faydalı olduğu belirtilmektedir (Türker,2018: 8). Yapılan bu çalışmada, günümüzde kullanılan yabancı dil öğretim yöntemlerindeki materyal kullanımı ile dijital öykü kullanımı kıyaslandığı zaman; dijital öykünün okuma motivasyonunu geliştirdiği tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen bu sonucun literatürde bu konuda yapılan benzer

araştırma bulguları ile paralellik gösterdiği görülmüştür. Bu kapsamda yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi gören öğrencilerde okuma becerisinin geliştirilmesinde hâlihazırda kullanılan öğretim yöntemlerindeki materyallere ek olarak dijital öykü kullanımından yararlanılmasının faydalı sonuçlar ortaya koyacağı söylenebilir.

5.3. Öneriler

Literatürde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital öykü kullanımının okuma becerisi üzerindeki etkilerinin ele alındığı çalışma sonuçları ile yapılan bu çalışmada ulaşılan bulgular ışığında aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi gören öğrencilerde okuma becerisinin geliştirilmesi için geleneksel öğretim yöntemlerinin yanında dijital öykülerden de yararlanılabilir. Böylece yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi gören öğrencilerin okuma becerileri daha kolay geliştirilebilir. Ayrıca okuma becerisindeki hızlı gelişim ile diğer dil becerilerinin de hızlı ve kolay gelişmesi söz konusu olabilir.

2. Dijital öykü kullanımı dil öğretiminin tüm alanlarında ve temel dil becerilerinin geliştirilmesinde kullanılmaktadır. Literatürde yer alan çalışmalarda genellikle anadille eğitimde dijital öykü kullanımının temel dil becerileri (okuma, yazma, dinleme, konuşma) üzerindeki etkileri ele alınmış olup, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital öykü kullanımının tüm dil becerileri üzerindeki etkilerinin ele alındığı çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu kapsamda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisinin yanında yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesinde dijital öykü kullanımının etkinliğinin ele alındığı çalışmalar yapılabilir. Böylece dijital öykü kullanımının tüm dil becerileri üzerindeki etkilerine ilişkin geniş kapsamlı bulgulara ulaşılabilir.

3. Eğitim sistemleri içerisinde öğretim planını hazırlayan, öğrenciler ile birebir etkileşim içinde olan ve öğrencilerdeki gelişimi yakından takip eden kişilerin başında öğretmenler gelmektedir. Bu kapsamda her ne kadar dijital öykü kullanımı öğrencilerin okuma becerilerini geliştiren bir yöntem olsa da dijital öykü kullanımı ile belirlenen amaçlara ulaşılabilmesi için öğretmenlerin bu konudaki yeterlikleri de önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin dijital öykü kullanımı konusundaki yeterliklerinin geliştirilmesi yabancı dil olarak Türkçe

öğretiminde dijital öykü kullanımı ile belirlenen amaçlara ulaşmaya katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görev yapan öğretmenlere derslerde dijital öykü kullanma becerilerini geliştirmeye yönelik eğitimler, seminerler ve hizmet içi kurslar verilebilir.

4. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görev yapan öğretmenlerin derslerde dijital öykü kullanım becerilerinin yüksek olması ders amaçlarına ulaşmada önemli bir unsur olarak görülürken, öğretmenlerin mesleki donanımlarının büyük bir bölümünü hizmete başlamadan önce üniversite yaşamlarında kazandıkları bilinmektedir. Bu kapsamda meslek hayatına yeni başlayacak olan öğretmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital öykü kullanma becerilerinin yüksek olması için eğitim fakültelerinin öğretmenlik bölümlerinde ders müfredatlarına seçmeli ya da zorunlu olarak eğitimde dijital öykü kullanımı konulu ders eklenebilir. Böylece öğretmen adayları meslek yaşamlarına başlamadan önce derslerde dijital öykü kullanımı konusunda yeterli donanıma sahip olabilirler.

5. Geleneksel öğretim yöntemleri ile kıyaslandığı zaman yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital öykü kullanımı öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimine daha fazla katkı sağlasa da dijital öykü kullanımının okuma becerisini geliştirmede en etkili yöntem olduğunu söylemek mümkün değildir. Bu noktada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesinde farklı öğretim yöntemlerinin (dijital hikâye, drama, dijital oyun, video, sinema vb.) etkinliğinin ele alındığı çalışmalar yapılabilir. Bu şekilde yapılacak olan çalışmalar ile okuma becerisinin geliştirilmesinde hangi yöntemlerin daha faydalı olduğuna dair bulgulara ulaşılabilir.

6. Gerek ana dili gerekse de diğer yabancı dillerde olduğu gibi yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de öğrencilerin derse yönelik tutum, motivasyon, kaygı ve ilgilerinin dil öğrenme becerileri üzerinde önemli bir rolü bulunmaktadır. Bu kapsamda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde geleneksel öğretim yöntemleri ile kıyaslandığı zaman dijital öykü kullanımının okuma kaygısı, okumaya yönelik motivasyon düzeyi, okumaya yönelik ilgi ve tutum üzerindeki etkilerinin ele alındığı çalışmalar yapılabilir. Böylelikle dijital öykü kullanımının dil öğrenmedeki bilişsel süreçler üzerindeki etkilerine yönelik bulgulara ulaşılabilir.

7. Literatürde yer alan birçok çalışmada yabancı dil olarak Türkçe okuma becerisini etkileyen değişkenlerin ele alındığı, çalışmalarda genellikle geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış olan ölçeklerin kullanıldığı ve nicel çalışma bulgularına ulaşıldığı görülmektedir. Yapılan bu çalışmada da okuma becerisine ilişkin bulguların belirlenmesinde ölçek kullanılmış olup, elde edilen bulgular sayısal veri olarak tespit edilmiştir. Buna karşılık eğitim bilimleri alanında yapılan çalışmalarda daha geniş kapsamlı bulgulara ulaşılması için nitel araştırma modelinden yararlanılması oldukça önemlidir. Bu kapsamda ileride yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesinde dijital öykü kullanımı üzerine yapılan çalışmalarda nitel çalışma modellerinden yararlanılabilir.

8. Dil becerilerinin geliştirilmesinde öğretmenlerin öğrencilerdeki gelişimi gözlemlenmeleri ve değerlendirmeleri önemli bir konudur. Bu kapsamda öğretmen görüşlerine göre yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital öykü kullanımının konuşma becerisi üzerindeki etkilerinin ele alındığı çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

Acat BM, Demiral S (2002). Türkiye’de Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon Kaynakları ve Sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 8(3): 312-329.

Açık F (2008). *Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü “Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu.

Adami K, Werschoshanskij JW (1975). *Modernes Kraft training im Sport*. Aerlag Bartelsund Wernitz KG, Berlin – München – Frankfurt.

Ahmadi MR. (2018). The Use of Technology in English Language Learning: A Literature Review. *International Journal of Research in English Education*, 3(2): 115-125.

Akbaba S (2006). Eğitimde Motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13): 343-361.

Akçay H, Tüysüz C, Feyzioğlu B, Oğuz B. (2008). Bilgisayar Tabanlı ve Bilgisayar Destekli Kimya Öğretiminin Öğrenci Tutum ve Başarısına Etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2): 169-181.

Alsied SM, Pathan MM. (2013). The Use of Computer Technology in EFL Classroom: Advantages And Implications. *International Journal of English Language & Translation Studies*, 1(1), 61-71.

Altunbay M (2012). Dil Öğreniminde ve Öğretiminde Tiyatronun Kullanımı ve Tiyatronun Temel Dil Becerilerine Katkısı. *Electronic Turkish Studies*, 7(4): 747-760.

Altunkaya H (2015). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Okuma Kaygıları ile Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Arslan D (2008). *Dinleme. Etkinliklerle Türkçe Öğretimi İçinde*. (Ekin yayınevi, İstanbul).

Arslan M, Ergin A (2010). Effective Usage of Audiovisual Materials in Teaching Turkish to Foreigners. *Dil Dergisi*, (147): 63-86.

Aşçı Y, Topçu-Tecelli N (2020). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma ve Yazma Becerisi Geliştirmeye Yönelik Öykü Kullanımı. *Hacettepe University Journal of Turkish Studies*, (32): 203-220.

Aşçı Y (2019). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öykü: B2 Düzeyinde Okuma ve Yazma Becerisi geliştirme*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.

Aydemir Z, Öztürk E (2013). Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği. *Elementary Education Online*, (12)1: 66-76.

Aydın A (2007). *Eğitim Psikolojisi*. (Tek Ağaç Eylül Yayıncılık, Ankara).

Aydın B (2015). *Dil Bilimleri ve Dil Öğretimi*. (Seçkin Yayıncılık, Ankara).

Aydın E (2019). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dijital Hikâye Anlatımının Yaratıcı Yazma Becerisine Etkisi*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Aydın S, Zengin B. (2008). Yabancı Dil Öğreniminde Kaygı: Bir Literatür Özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1): 81-94.

Bacanlı H (2005). *Gelişim ve Öğrenme*. (Nobel Yayın, Ankara).

Bacanlı H (2011). *Gelişim ve Öğrenme*. (Pegem Akademi, Ankara).

Bakır S (2014). Türkiye'deki Yabancılara Türkçe Öğretim Merkezleri ve Atatürk Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (Dilmer). *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (51): 435-456.

Baki Y, Feyzioğlu N. (2017). Dijital Öykülerin 6. Sınıf Öğrencilerinin Öykü Yazma Becerilerine Etkisi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(3): 686-704.

Başaran İE (2000). *Örgütsel Davranış İnsanın Üretim Gücü*. (Feryal Matbaası, Ankara).

Başkan Ö (2006). *Yabancı Dil Öğretimi, İlkeler ve Çözümler*. (Multilingual, İstanbul).

Başutku S (2018). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde B1 Düzeyinde Kelime Öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Biçer N, Polatcan F (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kelime Öğrenme Stratejilerinin Değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (54): 811-828.

Bolliger DU, Supanakorn S, Boggs C. (2010). Impact of Podcasting on Student Motivation in The Online Learning Environment. *Computers & Education*, 55(2): 714-722.

Boylu E (2014). Dil-Kültür İlişkisi ve İran'da Türkçe Öğretime Etkisi. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16 (Özel Sayı II): 19-28.

Börekçi DM (2017). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Görsel Geri Bildirim Etkinlikleriyle Gerçekleştirilen Bütün Öğretiminin Sesli Okuma Becerisine Etkisi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç- Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Ciğerci FM, Gültekin M. (2019). Dijital Hikâyelerin Dinlemeye Yönelik Tutuma Etkisi. *Harran Maarif Dergisi*, 4(2): 45-73.

Conteh-Morgan M (2002). Connecting the dots: Limited English proficiency, second language learning theories, and information literacy instruction. *The Journal of Academic Librarianship*, 28(4): 191-196.

Çakır G (2009). *İşgörenlerin Demografik Özelliklerine Göre Motivasyon Araçları Ve Denetim Odağı Değişkeninin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.

Çankaya S, Karamete A. (). Eğitsel Bilgisayar Oyunlarının Öğrencilerin Matematik Dersine ve Eğitsel Bilgisayar Oyunlarına Yönelik Tutumlarına Etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2): 115-127.

Çiftçi E (2015). *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Okuma Becerilerini Tekrarlı Okuma Yöntemi ile Geliştirme Süreci: Bir Durum Çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Türkiye Cumhuriyeti Çukurova Üniversitesi, Adana.

Davis K, Newstrom JW (1981). *Human Behavior at Work: Organizational Behavior*. (pp. 285-286). (McGraw-Hill, New York)

Deci, EL (1972). Effects of Externally Mediated Rewards on Intrinsic Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18(1): 105-115.

Deliveli K (2008). *Konuşma. Etkinliklerle Türkçe Öğretimi İçinde*. (Ekin yayınevi, İstanbul).

Demir F (2017). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Geliştirmeye Yönelik Öykü Kullanımı: B2 Düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.

Demir S, Kılıçkiran H. (2018). Dijital Öykü Uygulamasının Özel Yetenekli Öğrencilerin Yazma Becerilerine Etkisi. *Disiplinler arası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(4): 12-18.

Demirel MV (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Kelime Öğretiminde Farklı Kelime Gruplarının Kullanımının Etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(4): 286-299.

Doğan O (2005). *Spor psikolojisi*. (Nobel Publishing, Adana).

Doğan Y (2014). Yabancılara Türkçe Kelime Öğretiminde Market Broşürlerinden Yararlanma. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 10(1): 89-98.

Dündar SA (2016). *Bilişsel Okuma Stratejilerinin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerde Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Erdem M (2008). *Amerikan Futbolu Sporcularında Sporda Güdülenme leğinin Geliştirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Eres NF (2008). *İçsel Gdlerinizi Kullanarak Başarı Avcısı Olun*. (Akis Kitap, İstanbul).

Ergül HF (2005). Motivasyon ve Motivasyon Teknikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14): 67-79.

Gider B. (2019). *Bireysel ve İşbirlikli Dijital ykleme Uygulamalarının stn Zekalı ğrencilerin Yazma Performansına ve Dil Gelişimine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Kırklareli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kırklareli.

Göçmen E (2018). *Yabancı Dil Olarak Türkçe ğretiminde Otantik Dokümanların Kullanımı ve A1-A2 Düzeyinde Dil Becerilerine Etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.

Gömleksiz MN, Pullu EK. (2017). Toondoo ile Dijital Hikyeler Oluşturmanın ğrenci Başarısına ve Tutumlarına Etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 12(32): 95-110.

Güleryüz H (2008). *Dil ve Anadil. Türkçe ğretimi* (ss. 311-329) içinde. (Maya Akademi, Ankara).

Gülsoy HT, nder R. (2015). Bilgisayar Destekli ğretim Yöntemlerinin Fen Bilgisi Derslerinde ğrenci Başarısına Etkisi – Bir Literatür Taraması. *Uluslararası Multidisipliner Akademik Araştırmalar Dergisi*, 2(2): 12-24.

Gümüş M (2012). Dil ğretiminde Temel Beceriler. *Наука И Новые Технологии*, 2: 1-16.

Gün M, Yalçın , Memiş MR (2017). İki Farklı Dilin Yabancı Dil Olarak ğretiminde Kullanılan Temel Seviye Ders Kitaplarının Dinleme Etkinlikleri Bakımından Karşılaştırılması. *International Journal of Language Academy*, 5(7): 387-403.

Güneş F (2013). *Türkçe ğretimi*. (Pegem Akademi, Ankara).

Güven G, Sülün Y. (2012). Bilgisayar Destekli Öğretimin 8. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersindeki Akademik Başarıya ve Öğrencilerin Derse Karşı Tutumlarına Etkisi. *Journal of Turkish Science Education*, 9(1), 68-79.

Hamamcı Z (2013). Yabancı Dil Öğretimi Tarihçesinde Yöntem İncelemesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1): 66-70.

Hung CM, Hwang GJ, Huang I. (2012). A Project-Based Digital Storytelling Approach For Improving Students' Learning Motivation, Problem-Solving Competence And Learning Achievement. *Journal of Educational Technology & Society*, 15(4): 368-379.

Hung CM, Huang I, Hwang, GJ. (2014). Effects of Digital Game-Based Learning on Students' Self-Efficacy, Motivation, Anxiety, And Achievements in Learning Mathematics. *Journal of Computers in Education*, 1(2-3): 151-166.

İşcan A (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Önemi. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 2(4): 1-6.

İşeri K (2008). *Yazma Eğitimi*. Çelenk, S. ve Tazebay, A.(Ed.), Türkçe öğretimi içinde. (ss. 130-159). (Maya Akademi Yayıncılık, Ankara).

İşisağ K (2008). Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metninin Dilbilimsel Açıdan İncelenmesi. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1): 106-122.

İşisağ KU, Demirel Ö (2010). Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninin Konuşma Becerisinin Gelişiminde Kullanılması. *Eğitim ve Bilim*, 35(156): 191-204.

Jeon K (2017). *Güney Kore Üniversitelerinde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Okuma Becerisinde Karşılaştıkları Sorunlar*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.

Kahraman Ö. (2013). *Dijital Hikâyecilik Metoduyla Hazırlanan Öğretim Materyallerinin Öğrenme Döngüsü Giriş Aşamasında Kullanılmasının Fizik Dersi Başarısı ve Motivasyonu Düzeyine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

Kalfa M (2014). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Temel Düzeydeki Öğrencilerin Eğitsel Oyunlarla Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi. *Hacettepe University Journal Of Turkish Studies*, (20): 85-102.

Kaplan M (2007). *Motivasyon Teorileri Kapsamında Uygulanan Özendirme Araçlarının İşgören Performansına Etkisi ve Bir Uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Karakuş-Tayşi E, Taşkın Y (2018). Ortaokul Öğrencileri İçin Yazma Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, 7(2): 1172-1189.

Karakış H. (2014). *İlköğretim 4. Sınıf "Kesirler" Ünitesi İçin Geliştirilen Bilgisayar Destekli Etkinliklerin Öğrenci Başarı ve Tutumuna Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

Karasar, N. (2002). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kazak Z (1995). Sporda Güdülenme Ölçeği-SGÖ-"nin Türk Sporcuları İçin Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 15(4): 191-206.

Kemiksiz Ö (2017). Dinleme Becerisi Üzerine Yazılan Makalelerin Değerlendirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(1): 511-531.

Kırkkılıç A, Sevim O (2012). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Türk Kültür ve Edebiyatının Yeri* (ss. 359-386). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi içinde. (Pegem Akademi Ankara).

Korkmaz B (2008). *Konuşma Eğitimi*. A. Tazebay ve S. Çelenk. Türkçe öğretimi ilke-yöntem ve teknikler, 188-219. Türkçe öğretimi içinde. (ss. 130-159). (Maya Akademi Yayıncılık, Ankara).

Korkmaz B (2008). *Konuşma Eğitimi*. Süleyman Çelenk, Atilla Tazebay (Ed.). Türkçe Öğretimi (s. 187-219). (Maya Akademi Ankara).

Korkmaz B (2008b). *Konuşma Eğitimi*. A. Tazebay ve S. Çelenk. Türkçe öğretimi ilke-yöntem ve teknikler, 188-219. Türkçe öğretimi içinde. (ss. 130-159). (Maya Akademi Yayıncılık, Ankara).

Korkmaz B (2008b). *Okuma Eğitimi*. Süleyman Çelenk, Atilla Tazebay (Ed). Türkçe Öğretimi (s. 69-127). (Maya Akademi, Ankara).

Köksal H (2016). Trakya Üniversitesi Öğretim Üyelerinin Yabancı Dil Seviyeleri ile Yabancı Dil Kullanım Amaçları Arasındaki İlişki. *Trakya University Journal of Social Science*, 18(1): 101-115.

Kurudayıoğlu M (2011). Zihinsel ve Fiziksel Bir Süreç Olarak Okuma. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 31(1): 15-29.

Kuruüzüm A, Irmak S, Çetin Eİ (2010). İşe Bağlılığı Etkileyen Faktörler: İmalat ve Hizmet Sektörlerinde Karşılaştırmalı Bir Analiz. *Bilig Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 53: 183-198.

Kutlu A (2015). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kültürün Araç Olarak Kullanımı: Gazi Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti Örneği (B1-B2 Seviyesi). *Kastamonu Education Journal*, 23(2): 697-710.

Maden S, Dincel Ö, Maden A (2015). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazma Kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(2), 748-769.

Mandalı Ç (2017). *X ve Y Kuşağını Motive Eden Faktörler ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Açısından Karşılaştırması*. Yüksek Lisans Tezi, Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

MEB (2009). *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Öğrenme-Öğretme-Değerlendirme*. (Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları, Ankara).

Menteşe H (2013). *Türkçe Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi (Aydın İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Mete F (2015). Yabancı Dilde Kelime Öğretiminde Resimlerin Seviye ve Taksonomiye Uygun Kullanımı. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 2, 81-94.

Mete F, Ayrancı BB (2016). University students' views on listeningskills Lisans öğrencilerinin dinleme becerisi üzerine görüşleri. *Journal of Human Sciences*, 13(3): 4959-4972.

Nurlu M, Kutlu A (2015). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Temel Seviye A1 Yazma Sorunları: Afganistan Örneği. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*, 25(2): 67-87.

Ölçer F (2005). Departmanlı Mağazalarda Motivasyon Üzerine Bir Araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (25): 1-26.

Özbay M, Birol C, Melanlıoğlu D, Büyükkız KK, Uyar Y (2013). *Yabancılarla Türkçe Öğretimi İçin Ölçme ve Değerlendirme Soruları*. (Pegem Akademi, Ankara).

Özbay M, Melanlıoğlu D (2008). Türkçe Eğitiminde Kelime Hazinesinin Önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1): 30-45.

Özdaşlı K, Akman H (2012). İçsel ve Dışsal Motivasyonda Cinsiyet ve Örgütsel Statü Farklılaşması: Türk Telekomünikasyon Aş Çalışanları Üzerinde Bir Araştırma. *Vizyoner Dergisi*, 4(7): 73-81.

Özden MC (2008). *İki Şapkalı Yönetici*. (Akis Kitap, İstanbul).

Özdeniz S (2019). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil Bilgisini Destekleyici Metin Odaklı Malzeme Geliştirme (A1 Düzeyi): Okuma Becerisi Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.

Özer B, Korkmaz C (2016). Yabancı Dil Öğretiminde Öğrenci Başarısını Etkileyen Unsurlar. *Ekev Akademi Dergisi*, 20(67): 39-64.

Özevren M (2009). *İşletme Yönetimi*. (Türkmen Kitabevi, İstanbul).

Öztürk E, Tanrıverdi T (2019). Öğrencilerin Kelime Hazinesinin Geliştirilmesinde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Yeri. *Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 2(1): 93-120.

Pelletier LG, Tuson KM, Fortier MS, Vallerand RJ, Briere NM, Blais MR (1995). Toward A New Measure of Intrinsic Motivation, Extrinsic Motivation, and Amotivation in Sports: The Sport Motivation Scale (SMS). *Journal of sport and Exercise Psychology*, 17(1): 35-53.

Pilanci H, Saltık O (2018). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil Bilgisi İçeriğini Etkileyen Faktörler: A1, A2 Düzeyleri. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 4(9): 122-149.

Pürbudak A, Usta E. Bellek Destekli Strateji Yöntemiyle Hazırlanmış Dijital Öykünün Yabancı Dil Dersi Tutumuna Etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2): 95-114.

Recepoğlu E (2013). Öğretmenlerin İş Motivasyonlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2): 575-588.

Sallabaş ME (2012). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 7(3): 2199-2218.

Söylemez AS (2006). *Yabancı Dilde Okuma Eğitimi*. Yabancı Dil Eğitimine Genel Bir Bakış İçinde. (Pegem Akademi, Ankara).

Susar-Kırmızı F (2008). *Okuma*. Etkinliklerle Türkçe Öğretimi. (Ekin Basım Bursa).

Şengül K (2014). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Alfabe Sorunu. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 3(1): 325-339.

Şengül K (2020). *Türkçenin Yabancı dil olarak Öğretimi El Kitabı*. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Motivasyon, Öz Yeterlik, Kaygı ve Tutum. (Pegem Akademi, Ankara).

Tabak G (2017). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dijital Öykü Kullanımı*. Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Taşdemir S (2013). *Motivasyon Kavramına Genel Bir Bakış*. Motivasyon Araçları ve Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu Ölçeğinde Bir Model Önerisi. İdari Uzmanlık Tezi, Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu, Ankara.

Tercan İ. (2012). Akıllı tahta kullanımının öğrencilerin fen ve teknoloji dersi başarı, tutum ve motivasyonuna etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Teyfur E. (2009). *9. Sınıf Coğrafya Dersinde Bilgisayar Destekli Öğretimin Öğrenci Başarısı ve Tutumuna Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

TDK (2020). *Türkçe Sözlük*. Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr/> Erişim tarihi: 25.06.2020

Topbaş SS (1998). *Türkçe Öğretimi, İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı*. (Anadolu Üniversitesi Yayınları, İstanbul).

Torres AR, Ponce EP, PastorMDG. (2012). Digital Storytelling As a Pedagogical Tool Within a Didactic Sequence in Foreign Language Teaching. *Digital Education Review*, 22, 1-18.

Türker MS (2018). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Blog Kullanımının Okuma Becerisine Etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.

Usta İ (2012). Dört Temel Dil Becerisi ve Arapça Öğretimindeki Katkıları. *International Journal of Social Science*, 5(2): 317-326.

Ünalın Ş (2006). *Türkçe Öğretimi*. (Nobel Yayın, Ankara).

Weineck J (2003). *Optimales Training*. 7. Auflage Erlangen.

Yang YTC, Wu WCI. (2012). Digital Storytelling For Enhancing Student Academic Achievement, Critical Thinking, And Learning Motivation: A Year-Long Experimental Study. *Computers & Education*, 59(2), 339-352.

Yapıcı Ş (2004). Çocukta Dil Gelişimi. *Journal of Human Sciences*, 1(1): 1-17.

Yapıcı Ş, Yapıcı M (2010). *Eğitim Psikolojisi*. (Anı Yayıncılık, Ankara).

Yayan H (2019). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Refik Halit Karay'ın Eskici ve Testi Adlı Hikâyelerinin A2 Seviyesine Uyarlanması*. Yüksek Lisans Tezi, Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.

Yaylı d (2008). *Yazma*. Etkinliklerle Türkçe Öğretimi İçinde. (Ekin yayınevi, İstanbul).

Yıldız M (2013). İlköğretim 3, 4 ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarının İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(168): 261-271.

Yıldız M, Akyol H (2011). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 31(3): 793-815.

Yılmaz F, Temiz Ç (2015). İsim Hâl Eklerinin Yabancı Öğrencilere Etkinliklerle Öğretimi. *The Journal of Academic Socia lScience Studies*, 36, 139-155.

ÖZ GEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı-Soyadı: Feyza Senem KARALÖK

Uyruğu: T.C.

Doğum Yeri ve Tarihi: Gölbaşı / ANKARA

Tel: 0 535 462 94 06

E-posta: feyzasenem@hotmail.com

EĞİTİM BİLGİLERİ

Derece	Kurum	Mezuniyet Tarihi
Lisans	Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği	2015

Yabancı Dil: İngilizce YÖKDİL 70 Puan (C Seviyesi)