

Üretici Dönüşümsel Dil Bilimine Dayalı Etkinliklerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Doğru Cümle Yazma Becerilerine Etkisi

The Effect of Activities Based on Generative Transformational Linguistics on Writing Correct Sentences Skills for Learners of Turkish as a Foreign Language

İbrahim DOYUMGAÇ^a  Muhsine BÖREKÇİ^b 



Geliş: 13.08.2026 | Kabul: 27.09.2026

Öz: Bu araştırmada, üretici dönüşümsel dil bilimine dayalı etkinliklerin (ÜDDDE) yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin doğru cümle yazma becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma, karma yöntem yaklaşımıyla yürütülmüştür. Araştırmanın nicel boyutunda ön test-son test kontrol gruplu eşleştirilmemiş yarı deneysel desen, nitel boyutunda ise durum çalışması deseni benimsenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Nişantaşı Üniversitesi ve Gaziantep Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezlerinde B2 düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler oluşturmuştur. Araştırma, her iki merkezde deney ve kontrol gruplarının her birinde 16 öğrenci olmak üzere toplam 64 katılımcıyla yürütülmüştür. Nicel veriler Yabancı Dil Olarak Türkçe Cümle Yazma Başarı Testi, nitel veriler ise yarı yapılandırılmış gözlem ve görüşme formlarıyla toplanmıştır. Nicel verilerin çözümlenmesinde bağımlı örneklem t-testi, bağımsız örneklem t-testi ve karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA kullanılırken nitel veriler betimsel analiz yoluyla incelenmiştir. Nicel bulgular, deney grubundaki öğrencilerin doğru cümle yazma başarılarının kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu doğrulamıştır. Nitel bulgular ise etkinliklerin öğrencilerin yazma motivasyonlarını artırdığını, yazma kaygılarını azalttığını ve söz varlıklarını geliştirdiğini; bunun yanı sıra okuduğunu anlama, dil bilgisi öğretimi ve sınıf yönetimi süreçlerini olumlu yönde desteklediğini göstermiştir. Araştırmanın bulguları, üretici dönüşümsel dil bilimi kuramına dayalı öğretimin, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin doğru cümle yazma becerilerini geliştirmede etkili bir yaklaşım olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe eğitimi, Üretici dönüşümsel dil bilimi, yabancı dil olarak Türkçe, yabancı dil olarak Türkçe doğru cümle yazma.

Abstract: In this study, the effect of activities based on generative transformational linguistics (GTL) on the sentence-writing skills of learners of Turkish as a foreign language was examined. The study was conducted using a mixed-methods approach. A pre-test-post-test control group, non-matched quasi-experimental design was adopted for the quantitative component of the study, while a case study design was used for the qualitative component. The study group consisted of students learning Turkish as a foreign language at the B2 level at the Turkish Language Teaching Application and Research Centers of Nişantaşı University and Gaziantep University. The study was conducted with a total of 64 participants, with 16 students in both the experimental and control groups at each center. Quantitative data were collected using the Turkish as a Foreign Language Sentence Writing Achievement Test, while

^a ✉ Dr. Öğr. Üyesi, Adıyaman Üniversitesi
Türkiye | ibrahim63doyum@gmail.com

^b ✉ Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi
Türkiye | mborekci@atauni.edu.tr

Citation: Doyumgaç, İ. ve Börekçi, M. (2026). Üretici dönüşümsel dil bilimine dayalı etkinliklerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin doğru cümle yazma becerilerine etkisi. *Kesit Akademi Dergisi*, 12 (48), 315-375.

Bu makale intihal.net tarafından taranmıştır. This article was checked by Intihal.net. Bu makale Creative Commons lisansı altındadır. This article is under the Creative Commons license.

qualitative data were gathered through semi-structured observation and interview forms. Quantitative data were analyzed using the t-test for dependent samples, the t-test for independent samples, and two-way ANOVA for mixed measures, whereas qualitative data were examined through descriptive analysis. Quantitative findings confirmed that the students in the experimental group achieved significantly higher levels of success in writing correct sentences compared to the control group. Qualitative findings, on the other hand, showed that the activities increased students' motivation to write, reduced their writing anxiety, and expanded their vocabulary; furthermore, they positively supported the processes of reading comprehension, grammar instruction, and classroom management. The study's findings indicate that instruction based on the generative-transformational theory of language is an effective approach for developing correct sentence-writing skills among learners of Turkish as a foreign language.

Keywords: Turkish language education, generative transformational linguistics, Turkish as a foreign language, writing correct sentences in Turkish as a foreign language.

Giriş¹

Yabancı dil öğretiminde dil bilgisi yapıları çoğunlukla cümle içerisinde sunulan örnekler aracılığıyla öğretilmektedir. Dolayısıyla yazılı anlatımın gelişimi, dil öğrenenlerin hedef dilde anlamlı ve dilsel açıdan kabul edilebilir cümleler üretebilmesiyle yakından ilişkilidir. Yabancı dil yazma öğretiminde sözcüklerin öğrenilmesi, yazma becerisinin gelişimi için tek başına yeterli değildir. Öğrenilen sözcüklerin cümle içinde bağlamına ve işlevine göre kullanılması ve temelde doğru cümlelerin kurulması da önemlidir. Börekçi'ye (2015, s. 368) göre cümle kurma, seçme ve birleştirme sürecidir; cümleyi anlama ise çözümleme sürecidir. Bu sebeple doğru ve işlevsel cümle kurma becerisi, sözcüklerin anlamlarına ve hedef dilin söz dizimsel yapısına uygun biçimde kullanımıyla ilişkilidir. Ancak biçim bilgisel ve söz dizimsel kuralları bilmek, hedef dilin etkili biçimde kullanılacağı anlamına gelmemektedir (Korkut, 2016). Çünkü cümle, biçimsel ve anlamsal özelliklerin birlikte anlam kazandığı dinamik bir yapıdır (Günay, 2013a).

Dil üretim sürecinin anlaşılması da ancak bağlam içerisinde anlam kazanan cümlelerin çözümlenmesiyle mümkündür (Dilidüzgün, 2020; Günay, 2013b). Bir cümlemin doğru yazılması ve çözülmesi için hem dil bilgisel hem de anlamsal açıdan eksiksiz olması gerekmektedir (Crystal, 2003). Bu bağlamda yabancı dil öğretiminde doğru cümle kurmanın/yazmanın önemli olduğu anlaşılmaktadır.

Yazma becerisi, yabancı dil öğretiminde geliştirilmesi en güç becerilerden biri olarak kabul edilmektedir (Javed vd., 2013; Vernier vd., 2008). Bu durum, yazma becerisinin salt dil bilgisi kurallarıyla geliştirilemeyeceğini; sözcüklerin bağlamsal anlamlarının ve söylem özelliklerinin de etkili biçimde kavranması gerektiğini göstermektedir (Myles, 2002;

¹ Bu makale, birinci yazarın 2022 yılında Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalında tamamladığı ve ikinci yazarın danışmanlığında yürütülen doktora tezinden üretilmiştir.

Thanasoulas, 2001). Bunun yanında yabancı dil öğrenenlerin ait oldukları kültür, dil ailesi ve dili kullanma yeterlikleri de yazılı anlatım becerisini doğrudan etkilemektedir (Dilidüzgün, 2020; Kuo & Lai, 2006). Güneş'in (2018) belirttiği gibi yazma, bilgiden çok uygulamaya dayalı bir beceridir ve bilimsel temellere dayandırılan etkinliklerle geliştirilebilir.

Yabancı dil öğretiminde kullanılan kuramsal yaklaşımlardan biri olan üretici dönüşümsel dil bilimi evrensel ilkelerini savunan (Douda, 2005; Lewis, 1972; Mayo, 2012), sınırlı sayıdaki dil bilgisi kuralından yararlanarak sınırsız sayıda yeni ve anlamlı cümle üretebildiğini savunan dil kuramıdır (Chomsky, 1957, 1965). Kuram, özgün bir cümlelerin biçimsel ve anlamsal yapısından hareketle aynı anlamı taşıyan farklı cümlelerin üretilebileceğini kabul etmektedir (Chomsky, 1972). Üretici dönüşümsel dil bilimi yaklaşımı, öğrencilerin hedef dili sınıf ortamında daha üretken kullanmalarına fırsat sunmaktadır (Lewis, 1972). Üretici dönüşümsel dil bilimi günümüzde bilişsel sinirbilim araştırmaları tarafından da desteklenmektedir (Marantz, 2005). Dil bilimsel yapılar ile anlam arasındaki ilişkiyi temel alan bu kuram (Chomsky, 2020; Corbalán, 2021; Dékány, 2019; Kertész, 2010, 2019; Newmeyer, 1982, 2020), Türkçenin söz dizimsel ve biçim bilimsel özellikleriyle birlikte değerlendirildiğinde (Börekçi, 2009; Ekinci-Çelikpazu & Börekçi, 2018; Gemalmaz, 2010), Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için önemli bir kuramsal dayanak sunabileceğini düşündürmektedir.

Alan yazınında üretici dönüşümsel dil biliminin; öğrencilerin dilsel yapıları çözümlemelerine, bu yapılar arasındaki ilişkileri öğrenmelerine ve farklı cümleler üretmelerine katkı sağlayarak yabancı ve ikinci dil öğretiminde kullanılabileceği belirtilmektedir (Douda, 2005; Lewis, 1972; Rankin, 2013). Üretici dönüşümsel dil bilgisine dayalı öğretim, öğrencilerin dil bilimsel yapıları çözümlemelerine ve bu yapılardan hareketle farklı cümleler üretmelerine olanak sağlamaktadır. Deneyisel araştırmalar, bu kurama dayalı etkinliklerin öğrencilerin söz dizimsel doğruluklarını, cümle kurma becerilerini ve yazma performanslarını geliştirdiğini göstermektedir (Abdallah & Alhaddad, 2025; Mishu & Jaashan, 2025). Özellikle Türkçenin eklemeli (sentetik) yapısı (Börekçi, 2013; Sezer, 1988), üretici dönüşümsel dil bilimine dayalı etkinliklerin (ÜDDDE) Türkçe öğretiminde işlevsel biçimde kullanılabileceğini göstermektedir. Bu araştırmanın amacı, ÜDDDE'lerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin doğru cümle yazma becerileri üzerindeki etkisini belirlemektir.

Yöntem

Bu çalışmada, nicel ve nitel verilerin birlikte kullanılmasına olanak sağlayan karma yöntem benimsenmiştir. Karma yöntem, farklı veri türlerini bütünleştirerek araştırma probleminin daha kapsamlı ve derinlemesine incelenmesine imkân tanımaktadır

(Fraenkel vd., 2012). Ayrıca karma yöntem, nicel ve nitel yaklaşımların güçlü yönlerini bir araya getirerek her iki yaklaşımın sınırlılıklarını azaltmakta ve daha güvenilir, gerçekçi ve çok yönlü sonuçlara ulaşılmasını sağlamaktadır (Creswell, 2002). Bu doğrultuda araştırma probleminin farklı yönleriyle ele alınabilmesi amacıyla her iki veri türünden birlikte yararlanılmıştır.

Bu araştırma, karma yöntemin iç içe (gömülü) deseni doğrultusunda tasarlanmıştır. İç içe desen, deneysel bir süreçte nicel ve nitel verilerin birlikte kullanılmasıyla uygulamanın etkisini ayrıntılı biçimde değerlendirmeyi amaçlamaktadır (Creswell & Plano-Clark, 2015). Bu çalışmada iç içe desen, nicel bulguların nitel verilerle desteklenmesi amacıyla tercih edilmiştir. Ayrıca bu desen, uygulanan programın etkililiğinin değerlendirilmesine katkı sağlayarak araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini güçlendirmektedir. İç içe desende nicel ve nitel veriler, araştırmanın amacına bağlı olarak eş zamanlı veya sıralı biçimde toplanabilmektedir (Creswell & Plano-Clark, 2015).

Araştırmaların nicel boyutunda, neden-sonuç ilişkilerini belirleyebilmek amacıyla araştırmacının kontrolünde, gözlemlenmesi hedeflenen verilerin üretildiği araştırma modellerinde, ön ve son test yarı deneysel desenden yararlanılır (Büyüköztürk vd., 2019). Yarı deneysel araştırma özelliği taşıyan bu çalışmada, ön ve son test kontrol gruplu eşleştirilmemiş desen kullanılmıştır. Araştırmanın nitel kısmında durum çalışması benimsenmiştir. Durum çalışması, sınırlı bir sistemin gerçek yaşam bağlamında derinlemesine incelenmesine olanak sağlayan sistematik bir araştırma desendir (Yin, 2018). Bu çalışmada, durum çalışması türlerinden bütüncül tek durum deseni tercih edilmiştir. Tek analiz birimi olarak ÜDDDE'lerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin doğru cümle yazma becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu kapsamda araştırmacı, deney grubundaki uygulama sürecini gözlemleyerek uygulama sonrasında eğitmenler ve öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırma uygulamasının yapılacağı yerlerin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, genelleme yapmaktan çok incelenen olgunun derinlemesine incelenmesini amaçlarken (Ekiz, 2017), tipik durum örnekleme araştırma problemini temsil edebilecek ortalama özelliklere sahip durumların seçilmesine dayanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2019). Bu doğrultuda araştırmanın yürütüleceği üniversiteler belirlenmiş ve ilgili TÖMER'lerle gerekli görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Nişantaşı Üniversitesi TÖMER ve Gaziantep Üniversitesi TÖMER'de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B2 düzeyindeki toplam 64 öğrenci ile bu öğrencilere ders veren 2 uygulama eğitmeni oluşturmaktadır. B2 düzeyi; öğrencilerin cümleden metne geçiş becerisine, gelişmiş yazma

yeterliğine ve araştırmada ele alınan fiilimsiler gibi dil bilgisi yapılarını kapsayan öğretim kazanımlarına sahip olması nedeniyle tercih edilmiştir. Yazma becerilerinin sınırlı düzeyde olması nedeniyle A1 ve A2 düzeyleri araştırma kapsamına dâhil edilmemiştir. Katılımcıların belirlenmesinde ise verilerin kısa sürede ve uygulama ortamında kolaylıkla toplanabilmesini sağlamak amacıyla kolay ulaşılabilir durum örneklemesinden yararlanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak Yabancı Dil Olarak Türkçe Cümle Yazma Başarı Testi (YDOTCYBT); nitel veri toplama araçları olarak ise yarı yapılandırılmış gözlem ve görüşme formları kullanılmıştır.

Nicel Veri Toplama Aracı

Araştırmanın veri toplama aracı araştırmacılar tarafından geliştirilen YDOTCYBT'dir. Testin geliştirilme süreci; ölçülecek yapının tanımlanması, kapsamın belirlenmesi, belirtke tablosunun hazırlanması, madde havuzunun oluşturulması, kapsam geçerliğine bakılması, pilot uygulamanın gerçekleştirilmesi ve testin nihai formunun oluşturulması aşamalarından oluşmaktadır (Baykul, 2010; Çetin, 2019; Tekin, 1991). Testin kapsamını belirlemek amacıyla CEFR (2001, 2020), Türkiye Maarif Vakfı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı (2020), Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe B2 Programı (2019) ve yabancılara Türkçe öğretiminde B2 düzeyinde kullanılan ders kitapları incelenmiştir. Elde edilen kazanımlar doğrultusunda belirtke tablosu hazırlanmış ve başlangıçta 31 sorudan oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Testte çoktan seçmeli, doğru-yanlış, boşluk doldurma ve açık uçlu maddelere yer verilmiştir. Bu maddelerle öğrencilerin dil bilgisi yapılarını doğru kullanma, cümleleri yeniden yapılandırma, aynı anlamı farklı cümlelerle ifade etme ve özgün cümleler oluşturma becerilerinin ölçülmesi amaçlanmıştır. Taslak form; Türkçe eğitimi, ölçme ve değerlendirme, program geliştirme ve özel eğitim alanlarında uzman akademisyenlerin görüşüne sunulmuştur. Formdaki maddelerin kapsam geçerliği Lawshe tekniğiyle değerlendirilmiştir (Ayre & Scally, 2014; Lawshe, 1975). Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak test pilot uygulamaya hazır hâle getirilmiştir.

Pilot ve nihai uygulamalar sonucunda test, B2 düzeyinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 132 öğrenciye uygulanmıştır. Psikometrik analizler sonucunda testin nihai formunun 31 maddeden oluştuğu; KR-20 güvenirlik katsayısının .86, ortalama madde gücünün .63, ortalama madde ayırt ediciliğinin .51, çarpıklık değerinin -.539 ve basıklık değerinin -.398 olduğu tespit edilmiştir. KR-20 katsayısının .70'in üzerinde olması testin yüksek iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir (Şeker & Gençdoğan, 2006, s.40). Alan yazınında da ortalama madde güçlük değeri 0.50; madde ayırt edicilik değeri 0.40 üzeri ise

ilgili maddelerin iyi bir ölçme özelliğine sahip olduğu ifade edilmektedir (Atılgan, 2018; Tekin, 1991). Testin ortalama madde gücü (.63) ve ortalama madde ayırt ediciliği (.51) değerleri, maddelerin orta güçlük düzeyinde ve yüksek ayırt edicilik özelliğine sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca çarpıklık ve basıklık değerlerinin kabul edilen sınırlar içerisinde olması, test puanlarının normal dağılım gösterdiğini yansıtmaktadır (Demircioğlu, 2009; Kilmen, 2015). Elde edilen psikometrik bulgular birlikte değerlendirildiğinde YDOTCYBT'nin, B2 düzeyindeki Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin doğru cümle yazma becerilerini ölçmede geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir (Ek 1).

Nitel Veri Toplama Aracı

Araştırmanın nitel verileri toplama araçları; yarı yapılandırılmış gözlem formu ile deney grubundaki öğrenciler ve uygulamayı yürüten öğretmenler için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formlarıdır.

Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu

Araştırmada gözlem tekniğine, uygulama sürecinin planlandığı biçimde yürütülüp yürütülmediğini belirlemek ve öğrencilerin etkinliklere yönelik katılım düzeylerini, tepkilerini ve etkileşimlerini incelemek amacıyla başvurulmuştur. Gözlem, duyuşsal özelliklerin belirlenmesinde kullanılan temel veri toplama tekniklerinden biridir. Bireylerin davranışlarının doğal ortamında sistematik biçimde incelenmesini sağlamaktadır (Nartgün, 2008). Nitel araştırmalarda gözlem; olayları, davranışları ve etkileşimleri doğal bağlamı içerisinde değerlendirmeye olanak tanıyan önemli veri toplama yöntemlerinden biridir (Merriam, 2009).

Gözlem formunun hazırlanma sürecinde gözlemin amacı, kapsamı, gözlenecek davranışlar ve kayıt süreci gibi unsurlar (Erkuş, 2016) dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda alan yazınındaki benzer çalışmalar incelenmiş, uygulamayı gerçekleştirecek öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen bilgiler doğrultusunda araştırmaya özgü yarı yapılandırılmış gözlem formu hazırlanmıştır. Formda öğretmenin etkinlikleri planlandığı biçimde uygulama düzeyi ile öğrencilerin etkinliklere katılımlarına, etkileşimlerine ve uygulama sürecinde sergiledikleri davranışlara ilişkin bileşenlere (yarı açık uçlu maddelere) yer verilmiştir (Ek 2).

Araştırmada katılımcı gözlem yöntemi tercih edilmiştir. Katılımcı gözlem, araştırmacının araştırma ortamına dâhil olarak bireylerin davranışlarını doğal süreç içerisinde gözlemlemesine olanak sağlamaktadır (Sönmez & Alacapınar, 2013). Uygulama sürecinde araştırmacı sınıf ortamında katılımcı gözlemci olarak yer almıştır. Ancak araştırmacı bu rolünü öğrencilere önceden açıklamıştır. Böylece araştırmacı uygulama sürecinin doğal akışı izleyerek öğrencilerin etkinliklere yönelik anlık tepkileri, sınıf içi

etkileşimleri ve ders aralarındaki değerlendirmelerini doğrudan gözlemlemiştir. Bu yaklaşım, uygulama sürecinin neden-sonuç ilişkileri çerçevesinde daha kapsamlı biçimde yorumlanmasına katkı sağlamıştır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları

Araştırmanın nitel veri toplama araçlarından biri, yarı yapılandırılmış görüşme formlarıdır. Görüşme; bireylerin duygu, düşünce ve deneyimlerini belirlemeye yönelik temel nitel veri toplama tekniklerinden biridir (Karasar, 2014; Sönmez & Alacapınar, 2013). Bu çalışmada da yarı yapılandırılmış görüşme tekniği tercih edilmiştir. Bu teknik, önceden belirlenen soruların tüm katılımcılara yöneltilmesini sağlarken gerektiğinde yeni sorularla görüşmenin derinleştirilmesine de olanak tanımaktadır (Merriam, 2009). Görüşme formu hazırlanırken araştırmanın amacı doğrultusunda taslak sorular oluşturulmuştur. Taslak form hazırlandıktan sonra araştırmacının görev yaptığı üniversitenin Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında görev yapan öğretim üyelerinin görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli dil ve içerik düzenlemeleri yapılarak görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme soruları açık uçlu ve anlaşılır biçimde hazırlanmıştır. Sorular, katılımcıların uygulama sürecine ilişkin deneyimlerini ayrıntılı olarak ifade edebilmelerine imkân sağlayacak şekilde düzenlenmiştir (Ek 3 ve 4). Görüşler öncelikle yazılı olarak alınmıştır. Ancak verilerin güvenilir olması düşüncesiyle deney grubu öğrencileri ve uygulama öğretmenleriyle yüz yüze görüşmeler de gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların izni doğrultusunda ses kaydı alınan görüşmeler, görüşme sürecinden sonra yazıya aktarılmıştır.

Uygulama Süreci/ İşlemi

Araştırma, Nişantaşı Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (NÜ-TÖMER) ile Gaziantep Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde (GAÜN-TÖMER) yürütülmüştür. NÜ-TÖMER'deki uygulama 26 Şubat-29 Nisan 2021, GAÜN-TÖMER'deki uygulama ise 26 Temmuz-27 Eylül 2021 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesinde Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığıyla etik kurul onayı alınmıştır. Ayrıca araştırmanın yürütüleceği her iki kurumdan gerekli uygulama izinleri temin edilmiştir.

Uygulama sürecinin standartlaştırılması amacıyla öncelikle her iki TÖMER'in yöneticileriyle görüşülmüş ve araştırma kapsamında geliştirilen etkinlikleri gönüllü olarak yürütecek öğretmenler belirlenmiştir. Ardından öğretmenlerle çevrim içi ve yüz yüze toplantılar gerçekleştirilerek müdahalenin içeriği, etkinliklerin uygulanma biçimi ve süreçte izlenecek adımlar ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Uygulama güvenilirliğini desteklemek amacıyla etkinliklere ilişkin açıklamalar kayıt altına alınarak öğretmenlerin daha sonra yeniden erişimine sunulmuştur. Bunun yanı sıra her etkinlik için hazırlanan

uygulama yönergeleri ve öğrenci çalışma yaprakları öğretmenlere verilmiş ve uygulama sırasında belirlenen yönergelerin izlenmesi istenmiştir.

NÜ-TÖMER’de araştırma, hibrit eğitim sürecinde yüz yüze eğitime devam eden B2 düzeyindeki 32 öğrenciyle yürütülmüş; öğrenciler deney ve kontrol gruplarını oluşturan iki sınıfta yer almıştır. GAÜN-TÖMER’de ise bir proje kapsamında B2 düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen toplam 32 öğrenci araştırmaya katılmış ve benzer biçimde deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Böylece araştırmanın uygulama sürecine iki merkezden toplam 64 öğrenci dâhil edilmiştir.

Her iki merkezde de uygulama 10 hafta sürmüş ve yazma dersleri haftada üç saat yürütülmüştür. Kontrol gruplarında öğretim, *Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı B2* (2020) temel alınarak mevcut öğretim süreci doğrultusunda sürdürülürken deney gruplarında araştırma kapsamında geliştirilen ÜDDDE’ler uygulanmıştır. Böylece deney ve kontrol grupları arasındaki temel farklılık, yazma öğretiminde kullanılan öğretim yaklaşımı ve buna bağlı etkinliklerden oluşmuştur. On (10) haftalık müdahale süresince deney grubunda uygulanan etkinliklerin hedef ve kazanımları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 1: Üretici Dönüşümsel Dil Bilimine Dayalı Etkinliklerin Haftalara Göre İçeriği ve Kazanımları

Hafta	Dil Bilgisel Odak	Kazanım
1	/-An/ ekinin geçmiş zaman işlevi	/-An/ ekinin geçmiş zaman işlevinde kullanıldığı cümleleri anlamı koruyarak farklı biçimlerde yeniden yazar.
2	/-An/ ekinin sebep-sonuç işlevi	/-An/ ekinin sebep-sonuç işlevinde kullanıldığı cümleleri anlamı koruyarak farklı biçimlerde yeniden yazar.
3	/-An/ ekinin şimdiki zaman işlevi	/-An/ ekinin şimdiki zaman işlevinde kullanıldığı cümleleri anlamı koruyarak farklı biçimlerde yeniden yazar.
4	/-An/ ekinin geniş zaman işlevi	/-An/ ekinin geniş zaman işlevinde kullanıldığı cümleleri anlamı koruyarak farklı biçimlerde yeniden yazar.
5	Ad/isim türeten /-An/ eki	Ad/isim türeten /-An/ ekinin kullanıldığı cümleleri anlamı koruyarak farklı biçimlerde yeniden yazar.

6	/-Dİk/ ekinin farklı işlevleri	/-Dİk/ ekinin farklı işlevlerde kullanıldığı cümleleri anlamı koruyarak farklı biçimlerde yeniden yazar.
7	/-mİş/ ekinin farklı işlevleri	/-mİş/ ekinin farklı işlevlerde kullanıldığı cümleleri anlamı koruyarak farklı biçimlerde yeniden yazar.
8	/-AcAk/ ekinin farklı işlevleri	/-AcAk/ ekinin farklı işlevlerde kullanıldığı cümleleri anlamı koruyarak farklı biçimlerde yeniden yazar.
9	/-r/, /-Ar/ ve /-mAz/ eklerinin farklı işlevleri	Bu eklerin farklı işlevlerde kullanıldığı cümleleri anlamı koruyarak farklı biçimlerde yeniden yazar.
10	/-AsI/ ekinin farklı işlevleri	/-AsI/ ekinin farklı işlevlerde kullanıldığı cümleleri anlamı koruyarak farklı biçimlerde yeniden yazar.

NÜ-TÖMER ve GAÜN-TÖMER'deki müdahaleler, Tablo 1'de sunulan hedef ve kazanımlar doğrultusunda 10 hafta boyunca yürütülmüştür. Uygulamalar arasında tutarlılığı sağlamak amacıyla eğitmenlere her etkinlik öncesinde uygulama sürecine ilişkin bilgi verilerek etkinlik yönergeleri ve öğrenci çalışma yaprakları uygulama öncesinde eğitmenlerle paylaşılmıştır. Ayrıca etkinliklerin nasıl uygulanacağı, çevrim içi toplantılar aracılığıyla eğitmenlere ayrıntılı olarak açıklanmıştır. On haftalık müdahalenin tamamlanmasının ardından son test, son testten beş hafta sonra ise izleme testi uygulanmıştır. İzleme testi, müdahale sonrasında elde edilen öğrenme kazanımlarının zaman içinde korunup korunmadığını değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Böylece ön testten izleme testine kadar olan toplam araştırma süreci 15 haftayı kapsamıştır.

Verilerin Analizi

Nicel Verilerin Analizi

Bu araştırmada ÜDDDE'lerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerisine etkisini belirlemek amacıyla ön test, son test ve izleme testi olarak uygulanan YDOTCYBT nicel veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS programında analiz edilmiştir. Analizlere başlamadan önce NÜ-TÖMER ve GAÜN-TÖMER'deki deney ve kontrol gruplarından elde edilen veri setlerinin normallik varsayımı incelenmiştir. Bu amaçla ön test, son test ve izleme testi puanlarının çarpıklık-basıklık değerleri ile Shapiro-Wilk normallik testi sonuçları değerlendirilmiştir. Alan yazınında çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 2 arasında (D'Agostino & Belanger, 1990; Field, 2009), daha katı ölçütlere göre ise ± 1.50 arasında olması normal dağılım için yeterli

kabul edilmektedir (Hair vd., 2010). Bu araştırmada başarı testinden elde edilen bütün puanların çarpıklık ve basıklık değerleri ± 1.50 aralığında yer almıştır. Ayrıca katılımcı sayısının görece düşük olması nedeniyle gerçekleştirilen Shapiro-Wilk testi analiz sonuçları da verilerin normal dağılıma sahip olduğunu göstermiştir.

Normallik varsayımının sağlanması üzerine analizlerde parametrik testlerden yararlanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test-son test ile son test-izleme testi puanları arasındaki değişimi incelemek amacıyla bağımlı örneklem t-testi kullanılmıştır. Bu test, aynı örneklemden elde edilen iki ölçüm arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için kullanılmaktadır (Güriş & Astar, 2019). Bağımlı örneklem t-testi sonuçlarının etki büyüklüğü Hake'nin (1998) standartlaştırılmış kazanım skoru kullanılarak hesaplanmıştır.

$$g = \frac{\text{Son Test Ortalaması} - \text{Ön Test Ortalaması}}{\text{Testten Alınabilecek En Yüksek Puan (42) - Ön Test Ortalaması}}$$

Hake'ye (1998) göre $g < .30$ düşük, $.30 \leq g < .70$ orta ve $g \geq .70$ yüksek etki düzeyini göstermektedir. Araştırmada bağımlı örneklem t-testi sonuçlarının yorumlanmasında ilgili ölçütler esas alınmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının ön test, son test ve izleme testi puan ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Bu test, iki bağımsız grubun ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını değerlendirmektedir (Büyüköztürk, 2020). Analizlerde etki büyüklüğü Cohen'in d katsayısı ile hesaplanmış; yorumlamalarda Cohen'in (1988) (.20 = küçük, .50 = orta, .80 = büyük) ve Sawilowsky'nin (2009) (.01 = çok küçük, .20 = küçük, .50 = orta, .80 = büyük, 1.20 = çok büyük, 2.00 = kocaman) sınıflandırmaları dikkate alınmıştır.

DeneySEL işlemin etkisini ve grup $\times$ zaman ortak etkisini belirlemek amacıyla karışık ölçümler için iki faktörlü (2x3) ANOVA uygulanmıştır. Bu analiz, deneySEL ve tarama araştırmalarında yaygın olarak kullanılan ve grup ile zaman değişkenlerinin bağımlı değişken üzerindeki ana ve ortak etkilerini incelemeye olanak sağlayan parametrik bir yöntemdir (Büyüköztürk, 2020, s. 81; Seçer, 2015, s.99). Karışık ölçümler için ANOVA sonuçlarında etki büyüklüğü kısmî eta kare (η^2) katsayısıyla hesaplanmış ve $\eta^2 = .01$ küçük, $\eta^2 = .06$ orta, $\eta^2 = .14$ ise büyük etki olarak yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2020). Bu araştırmanın karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA testi analiz sonuçlarının etki büyüklüğü de eta kareye göre değerlendirilmiştir.

Nitel Verilerin Analizi

Gözlem Formundan Elde Edilen Verilerin Analizi

Yarı yapılandırılmış gözlem formundan elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Betimsel analiz, verilerin önceden belirlenen tema veya kavramsal çerçeve doğrultusunda sistematik biçimde incelenmesini ve raporlanmasını sağlayan bir analiz tekniğidir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu çalışmada gözlem formu; sosyal ortam, yazma motivasyonu, yazma becerisi ve sınıf yönetimi temaları doğrultusunda hazırlanmıştır. NÜ-TÖMER ve GAÜN-TÖMER'de yürütülen uygulamalardan elde edilen veriler bu çerçeveye göre analiz edilmiştir.

Bulguların sunumunda sistematik bir kodlama kullanılmıştır. NÜ-TÖMER'deki gözlemler; "NÜ-TÖMER-GZÖ1, NÜ-TÖMER-GZÖ2, NÜ-TÖMER-GZÖ3...", GAÜN-TÖMER'deki gözlemler ise "GAÜN-TÖMER-GZÖ1, GAÜN-TÖMER-GZÖ2, GAÜN-TÖMER-GZÖ3..." biçiminde kodlanmıştır. Uygulama öğretmenlerine ilişkin gözlemler ise sırasıyla "NÜ-TÖMER-UE" ve "GAÜN-TÖMER-UE" kodlarıyla raporlanmıştır.

Görüşme Formlarından Elde Edilen Verilerin Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Betimsel analiz, verilerin önceden belirlenen tema ve kavramsal çerçeve doğrultusunda işlenmesi, tanımlanması ve yorumlanmasına dayanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu doğrultuda görüşme verileri birden fazla kez okunmuş, temalar oluşturulmuş ve bulgular neden-sonuç ilişkisi çerçevesinde yorumlanmıştır. Bulguların inandırıcılığını artırmak amacıyla uygulama öğretmenleri ile deney grubu öğrencilerinin görüşleri temaya uygunluk ve çeşitlilik ilkeleri dikkate alınarak doğrudan alıntılarla desteklenmiştir (Ekiz, 2017; Yıldırım & Şimşek, 2013). NÜ-TÖMER ve GAÜN-TÖMER'deki uygulama öğretmenleri ile deney grubu öğrencileri için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları büyük ölçüde aynı sorulardan oluşmuştur. Formlarda farklılık gösteren tek soru, doğrudan öğretim süreciyle ilişkili olan sınıf yönetimi sorusudur ve bu soru sadece uygulama öğretmenlerine yöneltilmiştir. Bulguların sunumunda sistematik bir kodlama kullanılmıştır. NÜ-TÖMER'deki deney grubu öğrencileri "NÜ-TÖMER-Ö1, NÜ-TÖMER-Ö2, NÜ-TÖMER-Ö3...", GAÜN-TÖMER'deki deney grubu öğrencileri ise "GAÜN-TÖMER-Ö1, GAÜN-TÖMER-Ö2, GAÜN-TÖMER-Ö3..." biçiminde kodlanmıştır. Uygulama öğretmenlerinin görüşleri ise sırasıyla "NÜ-TÖMER-UE" ve "GAÜN-TÖMER-UE" kodlarıyla raporlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenilirlik

Deneyisel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik, iç ve dış geçerliği tehdit eden unsurların kontrolüne bağlıdır (Özmen, 2019). İç geçerlik, bulguların deneysel işlemle kaynaklanmasını; dış geçerlik ise sonuçların farklı ortam ve koşullara aktarılabilirliğini ifade etmektedir (Akan, 2018). İç ve dış geçerliği etkileyen zaman, olgunlaşma, katılımcı seçimi, denek kaybı, ön test, örnekleme ve ortam gibi faktörlerin kontrol edilmesi önem

taşımaktadır (Büyüköztürk vd., 2019; Özmen, 2019). Bu araştırmada da geçerlik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla veri toplama araçları uzman görüşüne sunularak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Nitel bulguların inandırıcılığı katılımcı teyidi, veri çeşitlemesi ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Görüşme ve gözlem verilerinin karşılaştırılmasıyla farklı veri kaynakları arasında tutarlılık incelenmiştir. Veri toplama araçlarının standartlaştırılarak her iki TÖMER’de aynı koşullarda uygulanması ve araştırmanın biri devlet, diğeri vakıf üniversitesi olmak üzere iki farklı kurumda, farklı kültürel geçmişlere sahip 64 öğrenciyle yürütülmesi bulguların aktarılabilirliğini güçlendirmiştir.

Uygulayıcı etkisini kontrol etmek amacıyla her TÖMER’de deney ve kontrol gruplarının dersleri aynı eğitmen tarafından yürütülmüştür. Kontrol gruplarında mevcut ders kitaplarındaki yazma etkinlikleri sürdürülürken deney gruplarında ÜDDDE’ler uygulanmıştır. Araştırmacı, uygulama sürecinde gözlemci rolünü üstlenmiş ve uygulamaya müdahale etmemiştir. Ayrıca her hafta kontrol grubu dersleri deney grubu derslerinden önce gerçekleştirilmiştir. Zaman, olgunlaşma, ön test ve katılımcı seçimi gibi iç geçerlik tehditlerini azaltmak amacıyla deney ve kontrol grupları eş zamanlı izlenmiştir. Bunun önemli bir kanıtı olarak her iki kurumdaki deney ve kontrol gruplarına ön test, son test ve izleme testi uygulanmıştır. Grupların ön test puanları arasında anlamlı bir farklılığın bulunmaması başlangıçtaki denkliği desteklemiştir. Deney ve kontrol grupları seçkisiz atama yoluyla belirlenmiştir. Araştırmanın uygulama sürecinde katılımcı kaybı yaşanmamış ve uygulamalar aynı araştırma planı doğrultusunda yürütülmüştür. Nitel analizlerde uzmanlar arası görüş birliği ve kodlayıcı uyumu, nicel analizlerde ise parametrik test varsayımları kontrol edilmiştir. Araştırma süreci ve araştırmacının rolü açık biçimde raporlanarak bulgular sistematik ve şeffaf biçimde sunulmuştur.

Bulgular

NÜ-TÖMER ve GAÜN-TÖMER’deki deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön test, son test ve izleme testlerinden elde edilen veriler SPSS paket programıyla analiz edilmiştir. Aşağıda, grupların ön test-son test ve son test-izleme testi puanlarına ilişkin istatistiksel analiz sonuçları sunulmuştur.

NÜ-TÖMER’deki Deney ve Kontrol Grubundan Elde Edilen Bulgular

NÜ-TÖMER deney ve kontrol gruplarının ön test, son test ve izleme testi puanlarının betimsel istatistikleri ve normal dağılım özellikleri incelenmiştir. Parametrik test varsayımını değerlendirmek amacıyla bazı normallik değerlerine bakılmıştır. Normallik değerleriyle ilgili betimsel istatistikler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: NÜ-TÖMER Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Başarı Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Test	Grup	n	$\bar{X}$	S	Medyan	Min.	Max.	Çarpıklık	Basıklık
Öntest	Kontrol	16	17.25	6.09	16	10	29	0.59	-0.95
	Deney	16	14.81	4.87	13.5	7	23	0.30	-1.13
Sontest	Kontrol	16	24.50	6.60	26	6	35	-1.17	1.46
	Deney	16	36.63	2.06	36	34	40	0.30	-1.49
İzleme	Kontrol	16	23.94	6.70	25	8	35	-0.61	-0.10
	Deney	16	32.25	7.11	33.5	20	42	-0.43	-1.21

Tablo 2 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının çarpıklık ve basıklık değerlerinin $\pm 1,5$ aralığında olduğu ve normal dağılım varsayımının karşılandığı görülmektedir. Grup büyüklüklerinin 50'nin altında olması nedeniyle uygulanan Shapiro-Wilk testi sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3: NÜ-TÖMER Ölçümlerine İlişkin Normallik Bulguları

Grup	Puan farkları	Shapiro-Wilk	p
Kontrol	Ön test-Son test	0.94	0.336
	Son test-İzleme testi	0.93	0.287
Deney	Ön test-Son test	0.91	0.126
	Son test-İzleme testi	0.96	0.660

Tablo 3'te sunulan Shapiro-Wilk testi sonuçları, NÜ-TÖMER'deki deney ve kontrol gruplarının ön test, son test ve izleme testi puanlarının normal dağılım gösterdiğini yansıtmaktadır. Dolayısıyla grupların puan ortalamalarının karşılaştırılmasında bağımlı örneklem t-testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: NÜ-TÖMER Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test-Son Test Puan

Değişimleri									
Grup	Test	n	$\bar{X}$	SS	Fark	SH	Bağımlı t-testi		g
							t	p	
Deney	Ön test	16	14.81	4.87	21.82	1.42	-15.32	<.001	0.80
	Son test	16	36.63	2.06					
Kontrol	Ön test	16	17.25	6.09	7.25	2.06	-3.53	0.003	0.29
	Son test	16	24.50	6.60					

Not. $\bar{X}$: Ortalama. SS: Standart Sapma. SH: Farkın Standart Hatası.

Tablo 4'e göre deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir artış bulunmuştur ($t(15)=-15.32$, $p<.001$). Deney grubunun puan ortalaması 14.81'den 36.63'e yükselmiş ve standartlaştırılmış kazanım yüksek düzeyde gerçekleşmiştir ($g=.80$). Kontrol grubunda da anlamlı bir artış belirlenmiştir ($t(15)=-3.53$, $p=.003$); ancak standartlaştırılmış kazanım düşük düzeydedir ($g=.29$). Bulgular, deney grubundaki gelişimin kontrol grubuna göre daha güçlü olduğunu göstermektedir.

Tablo 5: NÜ-TÖMER Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test ve İzleme Ölçümleri Arasındaki Puan Değişimleri

Grup	Test	n	$\bar{X}$	SS	Fark	SH	Bağımlı t-testi	
							t	p
Deney	Son test	16	36.63	2.06	4.38	1.83	2.39	0.030
	İzleme	16	32.25	7.11				
Kontrol	Son test	16	24.50	6.60	0.56	0.38	1.50	0.155

İzleme	16	23.94	6.70
--------	----	-------	------

Tablo 5'e göre deney grubunun son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir düşüş belirlenmiştir ($t(15)=2.39$, $p=.030$). Deney grubunun puan ortalaması 36.63'ten 32.25'e gerilemiştir. Kontrol grubunda ise son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t(15)=1.50$, $p=.155$). Bulgular, deney grubunda elde edilen kazanımın izleme ölçümünde kısmen azaldığını, kontrol grubundaki puanların ise görece korunduğunu göstermektedir. Grupların ön test, son test ve izleme puanlarına ilişkin normallik sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6: NÜ-TÖMER Gruplarının Ölçümlere Göre Shapiro-Wilk Normallik Testi Bulguları

Test	Puan farkları	Shapiro-Wilk	p
Ön test	Deney-Kontrol	0.94	0.299
Son test		0.91	0.126
İzleme testi		0.92	0.195

Tablo 6'da sunulan Shapiro-Wilk testi sonuçları, NÜ-TÖMER'deki deney ve kontrol gruplarının ön test, son test ve izleme testi puanlarının normal dağılım gösterdiğini yansıtmaktadır. Bu sebeple grupların puan ortalamalarının karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. NÜ-TÖMER Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test, Son Test ve İzleme Puanlarının Gruplar Arası Karşılaştırılması

Test	Grup	n	$\bar{X}$	SS	Fark	SH	Bağımsız t-testi		d
							t	p	
Ön test	Kontrol	16	17.25	6.09	2.44	1.95	1.25	0.222	-44
	Deney	16	14.81	4.87					
Son test	Kontrol	16	24.50	6.60	-12.13	1.73	-7.01	<.001	2.47
	Deney	16	36.63	2.06					
	Kontrol	16	23.94	6.70	-12.31	2.44	-3.40	0.002	1.20

İzleme testi	Deney	16	32.25	7.11
---------------------	-------	----	-------	------

Not. $\bar{X}$: Ortalama. SS: Standart Sapma. SH: Farkın Standart Hatası.

Tablo 7'e göre deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t(30)=1.25$, $p=.222$, $d=.44$). Buna karşılık, son testte deney grubu lehine anlamlı ve çok büyük düzeyde bir farklılık belirlenmiştir ($t(30)=-7.01$, $p<.001$, $d=2.47$). Ayrıca izleme testinde de deney grubunun puanları kontrol grubundan anlamlı düzeyde yüksek bulunmuş ve etki büyüklüğünün çok büyük olduğu belirlenmiştir ($t(30)=-3.40$, $p=.002$, $d=1.20$). Bulgular, deney grubunda gözlenen gelişimin izleme ölçümünde de kontrol grubuna kıyasla sürdüğünü göstermektedir. Grup ve zaman faktörlerinin ortak etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8: NÜ-TÖMER Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test, Son Test ve İzleme Puanlarının Karma ANOVA ile Karşılaştırılması

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kare ortalaması	F	p	ηp^2
Gruplararası	2359.625	31				
Grup(D-K)	864.000	1	864.000	17.33	<.001	.37
Hata	1495.625	30	49.854			
Grupları içi	6349.334	48.57				
Ölçüm(Ö-S-İ)	3869.396	1.52	2549.088	74.06	<.001	.71
Grup x ölçüm	912.438	1.52	601.097	17.46	<.001	.37
Hata	1567.500	45.53	34.421			
Toplam	8708.959	79.57				

Not. Greenhouse-Geisser serbestlik derecesi kullanılmıştır.

Tablo 8'e göre grup temel etkisi, anlamlı ve büyük düzeydedir ($F(1, 30)=17.33$, $p<.001$, $\eta^2=.37$). Ölçüm temel etkisinin de anlamlı ve büyük olduğu belirlenmiştir ($F(1.52, 45.53)=74.06$, $p<.001$, $\eta^2=.71$). Ayrıca grup $\times$ ölçüm etkileşimi anlamlı ve büyük düzeydedir ($F(1.52, 45.53)=17.46$, $p<.001$, $\eta^2=.37$). Bu bulgu, deney ve kontrol gruplarının doğru cümle yazma puanlarındaki değişimin ölçümlere göre farklılaştığını ve deney grubundaki gelişim örüntüsünün kontrol grubundan ayrıştığını göstermektedir.

GAÜN-TÖMER'deki Deney ve Kontrol Grubundan Elde Edilen Bulgular

GAÜN-TÖMER deney ve kontrol gruplarının ön test, son test ve izleme testi puanlarının betimsel istatistikleri ve normal dağılım özellikleri incelenmiştir. Normallik varsayımı Shapiro-Wilk testiyle değerlendirilmiş ve normallikle ilgili sonuçlar Tablo 9 ve 10'da sunulmuştur.

Tablo 9: GAÜN-TÖMER'deki Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Başarı Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	Grup	n	$\bar{X}$	SS	Medyan	Min.	Max.	Çarpıklık	Basıklık
Ön test	Kontrol	16	14.88	7.78	13	6	29	0.72	-1.04
	Deney	16	19.63	8.15	21	4	35	-0.23	-0.64
Son test	Kontrol	16	18.25	7.41	16	10	31	0.61	-1.21
	Deney	16	36.38	2.36	37	30	40	-0.79	1.07
İzleme	Kontrol	16	14.25	6.31	12.5	7	28	0.97	-0.18
	Deney	16	36.06	2.67	36.5	30	40	-0.52	-0.33

Not. $\bar{X}$: Ortalama. SS: Standart Sapma.

Tablo 9'a göre deney ve kontrol gruplarının ön test, son test ve izleme puanlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri ± 1.5 aralığındadır. Bu bulgu, puanların normal dağılım özelliği gösterdiğine işaret etmektedir. Fark puanlarının normalliği ayrıca Shapiro-Wilk testiyle de incelenmiş ve sonuçlar Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10: GAÜN-TÖMER Ölçümlerine İlişkin Normallik Bulguları

Grup	Puan farkları	Shapiro-Wilk	p
Kontrol	Ön test-son test	0.90	0.159
	Son test-izleme testi	0.94	0.324

Deney	Ön test-son test	0.95	0.495
	Son test-izleme testi	0.94	0.339

*p<.05

Tablo 10'a göre ön test-son test ve son test-izleme fark puanlarına ilişkin Shapiro-Wilk testi sonuçları tüm gruplarda anlamlı değildir ($p>.05$). Bu bulgu, fark puanlarının normal dağılım varsayımını karşıladığını ve bağımlı örneklem t-testinin uygulanabileceğini göstermektedir.

Tablo 11: GAÜN-TÖMER'deki Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test-Son Test

Puan Değişimleri								
Grup	Test	n	$\bar{X}$	SS	Fark	SH	Bağımlı t-testi	g
							t	p
Deney	Ön test	16	19.63	8.15	-16.75	2.18	-7.68	<.001
	Son test	16	36.38	2.36				.75
Kontrol	Ön test	16	14.88	7.78	-3.37	0.67	-5.04	<.001
	Son test	16	18.25	7.41				.12

Not: $\bar{X}$: Ortalama. SS: Standart Sapma. SH: Farkın Standart Hatası

Tablo 11'e göre deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir artış bulunmuştur ($t(15)=-7.68$, $p<.001$). Deney grubunun puan ortalaması 19.63'ten 36.38'e yükselmiş ve standartlaştırılmış kazanım yüksek düzeyde gerçekleşmiştir ($g=.75$). Kontrol grubunda da anlamlı bir artış belirlenmiştir ($t(15)=-5.04$, $p<.001$). Ancak standartlaştırılmış kazanım düşük düzeydedir ($g=.12$). Bulgular, deney grubundaki kazanımın kontrol grubuna göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Son test ve izleme testi puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12: GAÜN-TÖMER'deki Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test ve İzleme

Ölçümleri Arasındaki Puan Değişimleri								
Grup	Test	n	$\bar{X}$	SS	Fark	SH	Bağımlı t-testi	
							t	p
Deney	Son test	16	36.38	2.36	0.32	0.51	0.61	0.552
	İzleme testi	16	36.06	2.67				

Kontrol	Son test	16	18.25	7.41	4.00	1.00	3.98	.001
	İzleme testi	16	14.25	6.31				

Not. $\bar{X}$: Ortalama. SS: Standart Sapma. SH: Farkın Standart Hatası.

Tablo 12'ye göre deney grubunun son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t(15)=0.61$, $p=.552$). Deney grubunun son test puan ortalamasının 36.38, izleme testi puan ortalamasının ise 36.06 olması, uygulama sonrasında elde edilen başarının izleme ölçümünde korunduğunu göstermektedir. Kontrol grubunda ise son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir düşüş belirlenmiştir ($t(15)=3.98$, $p=.001$). Kontrol grubunun puan ortalaması 18.25'ten 14.25'e gerilemiştir. Bulgular, deney grubundaki kazanımların korunduğunu, kontrol grubundaki başarının ise zamanla azaldığını göstermektedir. Gruplar arası karşılaştırmalara ilişkin bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13: GAÜN-TÖMER'deki Gruplarının Ölçümlere Göre Shapiro-Wilk Normallik Testi Bulguları

Test	Puan farkları	Shapiro-Wilk	p
Ön test	Deney-Kontrol	0.95	0.516
Son test		0.90	0.091
İzleme testi		0.91	0.136

Tablo 13 incelendiğinde, GAÜN-TÖMER'deki deney ve kontrol gruplarının ön test, son test ve izleme testi puanlarının normal dağılım varsayımını karşıladığı anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda, deney ve kontrol gruplarının ön test, son test ve izleme testi puan ortalamalarının karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14: GAÜN-TÖMER'deki Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test, Son Test ve İzleme Puanlarının Gruplar Arası Karşılaştırılması

Test	Grup	n	$\bar{X}$	SS	Fark	SH	Bağımsız t-testi	d
							t	p

Ön test	Kontrol	16	14.88	7.78	-4.75	2.82	-1.69	.102	0.59
	Deney	16	19.63	8.15					
Son test	Kontrol	16	18.25	7.41	-18.13	1.94	-9.32	<.001.	3.29
	Deney	16	36.38	2.36					
İzleme testi	Kontrol	16	14.25	6.31	-21.81	1.71	-12.74	<.001.	4.50
	Deney	16	36.06	2.67					

Not. $\bar{X}$: Ortalama. SS: Standart Sapma. SH: Farkın Standart Hatası.

Tablo 14'e göre deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t(30)=-1.69$, $p=.102$, $d=.59$). Buna karşılık, son testte deney grubu lehine anlamlı ve çok büyük düzeyde bir farklılık belirlenmiştir ($t(30)=-9.32$, $p<.001$, $d=3.29$). Ayrıca izleme testinde de deney grubunun puanları kontrol grubundan anlamlı düzeyde yüksek bulunmuş ve etki büyüklüğünün çok büyük olduğu belirlenmiştir ($t(30)=-12.74$, $p<.001$, $d=4.50$). Bulgular, deney grubu lehine gözlenen farklılığın izleme ölçümünde de sürdüğünü göstermektedir. Grup ve ölçüm faktörlerinin ortak etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15. GAÜN-TÖMER'deki Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test, Son Test ve İzleme Puanlarının Karma ANOVA ile Karşılaştırılması

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kare ortalaması	F	p	η^2
Gruplar arası	7878.156	31				
Grup (D-K)	5325.260	1	5325.260	62.57	<.001	.68
Hata	2552.896	30	85.097			
Gruplar içi	4047.340	43.59				
Ölçüm (Ö, S, İ)	1796.400	1.36	1318.417	56.06	<.001	.65
Grup x ölçüm	1289.650	1.36	946.50	40.25	<.001	.57
Hata	961.290	40.87	23.52			
Toplam	11925.496	74.87				

Not. Greenhouse-Geisser serbestlik derecesi kullanılmıştır.

Tablo 15'e göre grup temel etkisi anlamlı ve büyük düzeydedir ($F(1, 30)=62.57$, $p<.001$, $\eta^2=.68$). Ölçüm temel etkisinin de anlamlı ve büyük olduğu belirlenmiştir ($F(1.36, 40.87)=56.06$, $p<.001$, $\eta^2=.65$). Ayrıca grup $\times$ ölçüm etkileşimi anlamlı ve büyük düzeydedir ($F(1.36, 40.87)=40.25$, $p<.001$, $\eta^2=.57$). Bu bulgu, deney ve kontrol gruplarının doğru cümle yazma puanlarındaki değişimin ölçümlere göre farklılaştığını ve deney grubundaki gelişimin kontrol grubundan ayrıştığını göstermektedir.

Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formundan Elde Edilen Bulgular

Yarı yapılandırılmış gözlem formundan elde edilen veriler betimsel analizle çözümlenmiştir. Bulgular; fiziki ve sosyal ortam, yazma motivasyonu, yazma becerisi ve sınıf yönetimi temaları altında çözümlenmiştir.

Fiziki ve Sosyal Ortama İlişkin Bulgular

Gözlem bulguları, her iki uygulama ortamının öğretim sürecini destekleyen yeterli fiziksel koşullara sahip olduğunu ve etkinliklerin öğrenciler arasındaki etkileşimi güçlendirdiğini göstermektedir. NÜ-TÖMER ve GAÜN-TÖMER'de sınıfların tahta, tahta kalemi ve projeksiyon / yansıtıcı gibi temel öğretim araçlarıyla donatıldığı; uygun aydınlatma, sınıf düzeni ve fiziksel ortam koşullarının sağlandığı gözlemlenmiştir. Uygulama sürecinde hijyen önlemleri kapsamında maske ve el dezenfektanı kullanımının da sürdürüldüğü belirlenmiştir.

Sosyal ortama ilişkin gözlemler; öğrencilerin soru sorma, cümleleri yeniden yapılandırma ve dilsel karşılaştırmalar yapma yoluyla sürece aktif katıldıklarını göstermektedir. Örneğin, öğretmenin öğrencilerden, "Ödevini yapan öğrenciler, hoca tarafından ödüllendirilecek." (NÜ-TÖMER-UE) cümlesini farklı biçimlerde yeniden yazmalarını istemesi; öğrencilerin alternatif cümleler üretmelerini, derse aktif katılım sağlamalarını ve anlamlandırma süreçlerine daha fazla dâhil olmalarını desteklemiştir. Bu durum, ÜDDDÜ'lerin sınıf içi etkileşimi ve öğrenme sürecini güçlendirdiğini göstermektedir. Ayrıca "Türkçede bir kelimenin anlamı farklı farklı olabilir, değil mi hocam?" (NÜ-TÖMER-GZÖ14) ile "Bizim dilimizde de böyle kurallar var. Şimdi Türkçeyi daha iyi anladım hocam." (GAÜN- TÖ-MER-GZÖ8) kodlu ifadeler, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin derslere aktif katılım sağladıklarını ve Türkçeyi kendi ana dilleriyle karşılaştırarak anlamlandırmaya çalıştıklarını yansıtmaktadır. Bu bulgular; etkinliklerin öğrencileri pasif alıcı konumundan çıkararak soru soran, karşılaştırma yapan ve cümle üretimine aktif biçimde katılan etkileşimli bir öğrenme ortamına koyduğunu göstermektedir.

Yazma Motivasyonuna İlişkin Bulgular

Gözlem bulguları, ÜDDDE'lerin öğrencilerin merakını, derse ilgisini ve yazma sürecine yönelik motivasyonunu desteklediğini göstermektedir. Bu duruma ilişkin olarak öğrencilerden biri, "Hocam, neden daha önce bu konuları böyle anlatmadınız?" (NÜ-TÖMER-GZÖ4), bir diğeri ise "Aaa, demek Türkçede kuralları ezberlemek önemli değil." (GAÜN-TÖMER-GZÖ14) ifadelerini kullanmıştır.

Öğrencilerin etkinliklere yönelik olumlu değerlendirmeleri de derse ilgi, katılım ve yazma becerisini geliştirme ekseninde yoğunlaşmıştır. Bu duruma ilişkin olarak bir öğrenci, "Hocam, bu etkinlikleri daha önce neden bize anlatmadınız?" (NÜ-TÖMER-GZÖ1) ifadesini kullanırken, bir başka öğrenci ise "Bu etkinlikleri A2 ve B1 düzeyinde işleyeseydiniz hocam, Türkçe yazmamız daha iyi olacaktı bence." (GAÜN-TÖMER-GZÖ9) şeklinde eğitime geri bildirimde bulunmuştur. Ders sürecinde gerçekleşen bu etkileşim, dil bilgisel yapıların ezberden ziyade cümle üretimi yoluyla işlevsel hâle getirilmesinin öğrencilerin merakını ve yazmaya yönelik motivasyonunu güçlendirdiğine işaret etmektedir.

Yazma Becerisine İlişkin Bulgular

Yarı yapılandırılmış gözlem bulguları, ÜDDDE'lerin öğrencilerin doğru cümle yazma ve aynı anlamı farklı söz dizimsel yapılarla yeniden yazma becerilerini desteklediğini göstermektedir. Gözlem sürecinde öğrencilerin verilen bir cümleden hareketle farklı yapılar oluşturarak yeni cümleler yazabildikleri belirlenmiştir. Bu duruma ilişkin olarak bir öğrenci; "Okula yayan gelen arkadaşımız derse geç kaldı.", "Arkadaşımız okula yayan geldi. Derse geç kaldı.", "Derse geç gelen arkadaşımız okula yayan gelmişti." (NÜ-TÖMER-GZÖ15) örneklerini oluşturmuştur. Ayrıca başka bir öğrenci; "Beni seven annem, bana pasta yaptı.", "Annem beni seviyor, o bana pasta yaptı.", "Bana pasta yapan kişi, beni seven annemdi." (GAÜN-TÖMER-GZÖ11) ifadeleriyle aynı anlamı farklı söz dizimsel yapılar kullanarak yeniden oluşturmuştur. Bu örnekler, öğrencilerin yüzey yapıda farklılaşan cümleler üretirken anlam bütünlüğünü koruyabildiklerini ve dil bilgisel yapıları cümle üretiminde işlevsel biçimde kullanabildiklerini yansıtmaktadır.

Sınıf Yönetimine İlişkin Bulgular

Gözlem bulguları, ÜDDDE'lerin öğrencilerin ders sürecine aktif katılımını desteklediğini ve dil kullanımına ilişkin farkındalıklarını artırdığını göstermektedir. Bu duruma ilişkin olarak bir öğrenci, "Hocam, cümleyi tekrardan yazarken gramer ve manaya dikkat etmeliyim, değil mi?" (NÜ-TÖMER-GZÖ6) ifadesini kullanırken, bir başka öğrenci "Türkçe bir cümleyi anlayabilirsem o cümleyi yeniden yazabilirim." (GAÜN-TÖMER-GZÖ7) şeklinde açıklamada bulunmuştur. Bu bulgular, öğrencilerin derse odaklanmayı ve aktif katılımı destekleyerek sınıf içi öğrenme sürecini daha yönetilebilir hâle getirdiğini göstermektedir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formlarından Elde Edilen Bulgular

NÜ-TÖMER ve GAÜN-TÖMER’de ÜDDDE’leri uygulayan eğitimciler ve deney grubu öğrencileriyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin ve eğitimcilerin görüşlerinden; yazma becerisi, yazma motivasyonu, yazma kaygısı, söz varlığı, okuduğunu anlama, dil bilgisi öğretimi ve sınıf yönetimi temaları elde edilmiştir. Bu temalara ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Yazma Becerisine İlişkin Bulgular

Öğrenci görüşleri, ÜDDDE’lerin cümle kurmayı kolaylaştırdığını, farklı dil bilgisi yapılarıyla yeni cümleler üretmeyi desteklediğini ve yazma becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Öğrenciler, etkinliklerin yazma becerilerine sağladığı bu katkıları şu ifadelerle açıklamıştır: “Türkçe bir cümleyi farklı şekilde yazmayı öğrendim. Sıfat-fiil eklerini kullanarak yeni cümleler kurmayı öğrendim.” (NÜ-TÖMER-Ö1), “Bu etkinliklerle aynı cümleyi farklı eklerle yazabileceğimi öğrendim.” (NÜ-TÖMER-Ö2), “Bu etkinliklere katıldığım için iki cümleyi sıfat fiil eklerini kullanarak tek cümle şeklinde yazabilmeyi öğrendim.” (NÜ-TÖMER-Ö5), “Telefonumun dilini Türkçe yaptım. Arkadaşlarımla artık Türkçe mesajlaşabiliyorum.” (NÜ-TÖMER-Ö6), “Arkadaşlarımla Türkçe mesajlaşabiliyorum ve facebookta yorumları Türkçe yazabiliyorum.” (NÜ-TÖMER-Ö10), “Artık Türkçe cümle kurmak çok kolaylaştı.” (NÜ-TÖMER-Ö10), “Türkçe cümle kurma yeteneğim gelişti.” (NÜ-TÖMER, Ö13), “Bu etkinliklerle Türkçenin kolay bir dil olduğunu öğrendim.” (GAÜN-TÖMER-Ö2), “Bir cümleyi farklı yazmayı öğrendim.” (GAÜN-TÖMER-Ö4), “Düşüncelerimi yazmakta güçlük yaşıyordum. Her zaman basit ve kolay cümleler kuruyordum. Etkinliklerden sonra artık kendi düşüncelerimi farklı cümlelerle anlatabilirim.” (GAÜN-TÖMER-Ö13).

Eğitmenlerin görüşleri de öğrencilerin görüşlerini desteklemektedir: “Bu etkinlikler öğrencilerin daha doğru cümleler kurmalarını sağladı. Öğrenciler uzun ve anlaşılır cümleler kurmayı öğrendiler. İki cümleyi bir cümle şeklinde yazmayı öğrendiler. Uygulanan etkinliklerin, öğrencilerin cümle kurmalarına ciddi bir katkı sağladığını düşünüyorum.” (NÜ-TÖMER-UE), “Etkinlikler sayesinde öğrencilerin yazma becerisi ve uzun cümle kurma yeterliklerinin geliştiğini gözlemledim.” (GAÜN-TÖMER-UE). Bu görüşler, ÜDDDE’lerin öğrencilerin doğru cümle kurma becerilerini geliştirmekle kalmadığını, dil bilimsel yapıları işlevsel biçimde kullanarak cümleleri yeniden üretme ve yazılı iletişime aktarma yeterliklerini de güçlendirdiğini göstermektedir.

Yazma Motivasyonuna İlişkin Bulgular:

Öğrenci görüşleri, ÜDDDE’lerin Türkçe öğrenmeye ve yazmaya yönelik motivasyonu artırdığını, öğrenme sürecini kolaylaştırdığını ve öğrencilerin yazma derslerine daha aktif katılmalarını sağladığını göstermektedir. Öğrenciler, etkinliklerin

motivasyonlarına ve Türkçe öğrenme süreçlerine sağladığı bu katkıları şu ifadelerle açıklamıştır: “Türkçe öğrenme motivasyonum arttı.” (NÜ-TÖMER-Ö2), “Türkçe öğrenme konusunda daha aktif oldum.” (NÜ-TÖMER-Ö4), “Motivasyonum olumlu yönde arttı.” (NÜ-TÖMER-Ö8), “Türkçe öğrenmeye istediğim arttı.” (NÜ-TÖMER-Ö13), “Bu etkinlikler sayesinde Türkçeyi daha iyi anladım.” (NÜ-TÖMER-Ö15), “Etkinliklerin pozitif yanları çok oldu.” (GAÜN-TÖMER-Ö4), “Türkçeyi daha kolay bir şekilde anladım ve yazmaya başladım.” (GAÜN-TÖMER-Ö6), “Türkçeyi daha kolay ve daha güzel öğrendim.” (GAÜN-TÖMER-Ö7), “Bu etkinliklerden çok faydalandım.” (GAÜN-TÖMER-Ö8), “Türkçeyi daha iyi öğrendim. Türkçenin bu kadar kolay olduğunu bilmiyordum.” (GAÜN-TÖMER-Ö9), “...Artık Türk arkadaşlarımla daha kolay mesajlaşıyorum. Çünkü bu etkinlikler cümle kurmayı bana öğretti.” (GAÜN-TÖMER-Ö15), “Türkçeyi daha kolay ve daha güzel yazmayı öğrendim.” (GAÜN-TÖMER-Ö16).

Eğitmen görüşleri, öğrencilerin görüşleriyle aynı doğrultudadır. Eğitimci görüşlerine göre etkinliklerin, öğrencileri Türkçe öğrenme konusunda güdülediğine işaret etmektedir. Eğitimcilerin görüşleri şöyledir: “Bu etkinlikler üst düzey Türkçe öğrenmek isteyenler için çok keyifli oldu. Çünkü yabancı dil olarak Türkçeyi B2 düzeyinde öğrenenler, bu etkinlikler ile Türkçe cümleleri daha iyi öğrendi. Türkçesi zayıf olan birkaç öğrenci dışında bütün öğrenciler, etkinliklerden çok memnundu. Öğrenciler derse dinleme ve derse katılma konusunda çok istekliydi. Bu durum öğrencileri derse karşı güdüledi.” (NÜ-TÖMER-UE), “Bu etkinlikler öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonlarını olumlu yönde etkiledi. Öğrencilerin cümleleri farklı şekillerde, farklı dil bilgisi yapılarıyla aynı anlamda yazılabileceğini öğrenmeleri ve bu şekilde cümle kurmaları onları Türkçeyi öğrenmeye karşı çok güdüledi.” (GAÜN-TÖMER-EU).

Bulgular, cümle üretme sürecinin öğrenciler açısından daha anlaşılır hâle geldiğini göstermektedir. Ayrıca etkinliklerin, öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyonu ve yazma derslerine katılımı arttırdığını göstermektedir.

Yazma Kaygısına İlişkin Bulgular

ÜDDDE'lere ilişkin görüşler, etkinliklerin Türkçe yazmaya yönelik korku, stres ve çekingenliği azaltarak öğrencilerin yazma konusunda güven kazanmalarını sağladığını göstermektedir. Öğrenciler, etkinliklerin yazma kaygıları ve öz güvenleri üzerindeki etkilerini şu ifadelerle açıklamıştır: “Etkinlikler sayesinde kaygımız azaldı ve daha rahat yazmaya başladım.” (NÜ-TÖMER-Ö3), “Bu etkinliklere katıldığım için Türkçe yazmaktan artık kaygılanmıyorum.” (NÜ-TÖMER-Ö5), “Artık Türkçe cümle yazmaktan korkmuyorum. Cümleyi kolayca kurmaya başladım.” (NÜ-TÖMER-Ö6), “Türkçe cümle yazma kaygım azaldı.” (NÜ-TÖMER-Ö7), “Artık korkmuyorum yazmaktan...” (NÜ-TÖMER-Ö8), “Türkçe derse bana stres vermiyor ve cümle kurmaktan korkmuyorum.” (NÜ-TÖMER-Ö15), “Bu etkinliklerle artık Türkçe yazmak kolaylaştı. Facebook'ta,

Whatsapp'ta veya Instagram'da Türkçe yorum yazmaktan korkmuyorum." (NÜ-TÖMER-Ö16), "Yeni cümleler yazabildiğim için kaygım azaldı." (GAÜN-TÖMER-Ö1), "Bu etkinliklerin yazma kaygısını aşmaya yardımcı olduğunu düşünüyorum." (GAÜN-TÖMER-Ö12), "Uzun bir cümleyi kısa cümleler şeklinde nasıl yazabileceğim konusunda kaygılanıyordum. Fakat artık endişem kalmadı. Şimdi kendime güveniyorum. Artık nasıl bir cümle olursa olsun o cümleyi yorumlayarak yeniden yazabiliyorum." (GAÜN-TÖMER-13).

Eğitmen görüşleri, yazmaya yönelik korkunun süreç içinde azaldığını desteklemektedir: "İlk derste öğrencilerin Türkçe öğretiminde yazma dersleriyle ilgili korkularının olduğunu hissettim. İlk etkinlik uygulandıktan sonra öğrencilerin Türkçe yazmaya karşı olumlu düşünmeye başladıklarını fark ettim. Her hafta bir etkinliğin uygulanmasıyla öğrencilerin Türkçe yazmaya karşı korkuları azaldı ve öğrencilerin Türkçeyi sevmeye başladıklarını gördüm." (NÜ-TÖMER-UE), "Yabancı dil öğrenen öğrenciler genelde üretim becerisi olan konuşma ve yazma derslerinde çekingen davranırlar. Bu etkinlikler sayesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler yazma derslerini sevmeye başladılar." (GAÜN-TÖMER-UE). Bu görüşler, cümle üretme yeterliğinin gelişmesiyle öğrencilerin yazmaya yönelik korkularının ve çekingenliklerinin azaldığını, buna karşılık yazılı anlatıma ilişkin öz güvenlerinin güçlendiğini göstermektedir.

Söz Varlığına İlişkin Bulgular

Öğrenci ve eğitmen görüşleri, ÜDDDE'lerin sözcük dağarcığını geliştirdiğini; eş ve yakın anlamlı sözcüklerin öğrenilmesini ve sözcüklerin bağlamsal anlamlarının fark edilmesini kolaylaştırdığını yansıtmaktadır.

NÜ-TÖMER ve GAÜN-TÖMER öğrencilerinin ifadeleri, yeniden üretim etkinliklerinin sözcük öğrenmeye ve öğrenilen sözcükleri cümle içinde kullanmaya katkı sağladığını göstermektedir. NÜ-TÖMER öğrencilerinden bazıları bu durumu şöyle ifade etmiştir: "Bu etkinlikler sayesinde birçok kelime öğrenerek daha iyi cümle kurmaya başladım." (NÜ-TÖMER-Ö1), "Türkçe bir kelimenin birçok anlamı var. Bu etkinliklerde bunu öğrendim ve öğrendiğim sözcüklerle yeni cümleler kurdum." (NÜ-TÖMER-Ö4), "Büyük sözcük öğrendim ve bu sözcüklerle yeni cümleler kurdum." (NÜ-TÖMER-Ö11), "Bu etkinliklerle birçok sözcük öğrendim. Bu etkinlikler Türkçe yazmamı çok kolaylaştırdı." (NÜ-TÖMER-Ö15) ve "Kelimelerin yerini değiştirerek birçok yeni cümle yazmayı öğrendim." (NÜ-TÖMER-Ö16).

GAÜN-TÖMER öğrencilerinin ifadeleri ise etkinliklerin sözcüklerin eş, yakın ve bağlamsal anlamlarını öğrenmeye ve bu sözcüklerle yeni cümleler kurmaya katkı sağladığını göstermektedir. Öğrenciler bu durumu şöyle ifade etmiştir: "Bu etkinliklerle eş

anamlı ve yakın anlamlı kelimeleri cümle içinde kullanmayı öğrendim.” (GAÜN-TÖMER-Ö4), “Sözcüklerin eş ve yakın anlamlarından hareketle birçok yeni cümle yazmayı öğrendim.” (GAÜN-TÖMER-Ö5), “Bu etkinliklerle birçok Türkçe kelime öğrendim. Bu kelimeler Türkçe yazmamı kolaylaştırdı.” (GAÜN-TÖMER-Ö10) ve “Birçok sözcüğün eş ve yakın anlamlısını öğrenmem günlük hayatta kolay cümle kurmamı etkiledi.” (GAÜN-TÖMER-Ö5). Ayrıca öğrenciler, sözcüklerin bağlam içindeki anlamlarını ayırt etme konusunda farkındalık kazandıklarını belirtmiştir: “Cümle içindeki anlama göre birbirinin yerine kullanılabilen birçok kelime öğrendim.” (GAÜN-TÖMER-Ö10) ve “Sözlükten kelime bakmayı sevmiyordum. Sözcüklerin anlamlarını öğretmene soruyordum. Ama şimdi ‘Acaba bu sözcüğün cümle içindeki anlamı ne?’ diye merak ediyorum...” (GAÜN-TÖMER-Ö13).

Uygulayıcı öğretmenlerin görüşleri de ÜDDDE’lerin öğrencilerin sözcükleri bağlam içinde öğrenmelerine ve sözcük dağarcıklarını geliştirmelerine katkı sağladığını göstermektedir. Öğitmenler bu durumu; “Bana göre bu etkinliğin en önemli özelliklerinden biri cümledeki sözcüklerin bağlama göre anlamının öğretilmesidir.” (NÜ-TÖMER-UE) ve “Etkinliklerdeki yeniden üretim sorularının öğrencilerin sözcük dağarcıklarını geliştirdiğini gözlemledim.” (GAÜN-TÖMER-UE) sözleriyle ifade etmiştir. Bulgular; sözcüklerin eş, yakın ve bağlamsal anlamları üzerinden gerçekleştirilen yeniden yazma etkinliklerinin söz varlığını cümle kurma süreciyle bütünleştirerek işlevsel sözcük kullanımını desteklediğini yansıtmaktadır.

Okuduğunu Anlamaya İlişkin Bulgular

Öğrenci ve öğretmen görüşleri, ÜDDDE’lerin özellikle uzun ve karmaşık cümlelerin çözümlenmesini kolaylaştırarak okuduğunu anlamayı desteklediğini göstermektedir. Öğrenciler, etkinliklerin bu yöndeki katkılarını şu ifadelerle açıklamıştır: “Bu etkinlikler, anlaşılmayan cümleleri kolay anlamada bana yardımcı oldu.” (NÜ-TÖMER-Ö6), “Bu etkinlikler okuma metinlerini daha rahat anlamama yardımcı oldu.” (NÜ-TÖMER-Ö7), “Bu etkinlikler okuma metinlerindeki uzun cümleleri daha doğru anlamamı sağladı.” (NÜ-TÖMER-Ö13), “Bu etkinliklerle okuma ve yazma becerim daha çok gelişti.” (NÜ-TÖMER-Ö16), “Bu etkinlikler okuma metinlerini daha kolay anlamamı sağladı.” (GAÜN-TÖMER-Ö2), “Bana göre bu etkinlikler ... okuma metninin anlaşılması için de hazırlanmalı.” (GAÜN-TÖMER-Ö13).

Öğrencilerin okuduğunu anlamaya yönelik değerlendirmelerini, öğretmenlerin görüşleri de desteklemektedir. Öğitmenlerin bu konuyla ilgili görüşleri şöyledir: “Bana göre bu etkinlikler her düzeyde uygulanmalı ve okuma metnlerinde de kullanılmalıdır. Çünkü B2 ve diğer düzeylerdeki okuma metnlerindeki birçok cümle uzun olduğu için anlaşılması güçleşmektedir. Bu etkinlikler düzeyleri farklı olan öğrenciler için çok uygun. Benim tavsiyem yabancı dil olarak Türkçe metninin sadeleştirilmesinde bu

etkinliklerdeki üretici dönüşümsel dil bilimi kurallarından yararlanması gerektiğidir.” (NÜ-TÖMER-UE), “Bu etkinliklerle öğrencilerin üretici becerilerden olan yazmanın yanı sıra okuma becerisi de gelişti.” (GAÜN-TÖMER-UE). Bu görüşler, ÜDDDE’lerin cümle yapılarını çözümleme ve yeniden yazma sürecini destekleyerek öğrencilerin özellikle uzun cümleleri anlamlandırma becerilerini geliştirdiğine işaret etmektedir.

Dil Bilgisi Yapılarının Öğretimini Kolaylaştırmaya İlişkin Bulgular

Öğrenci görüşleri, ÜDDDE’lerin dil bilgisi yapılarını cümle yazma süreciyle bütünleştirerek bu yapıların anlaşılmasını ve işlevsel kullanımını kolaylaştırdığını göstermektedir. Öğrenciler bu durumu; “Bu etkinliklerle bazı dil bilgisi konularını daha iyi öğrendim.” (NÜ-TÖMER-Ö5), “Dil bilgisi konuları bu etkinliklerdeki gibi işlense Türkçeyi daha iyi öğreneceğim.” (NÜ-TÖMER-Ö13), “Bu etkinlikler sayesinde farklı dil bilgisi kurallarıyla yeni cümleler yazmayı öğrendim.” (GAÜN-TÖMER-Ö9) ve “Bu etkinlikler Türkçe dil bilgisinin ne kadar kolay olduğunu öğretti.” (GAÜN-TÖMER-Ö13) sözleriyle örneklendirmiştir.

Öğrencilerin dil bilgisi yapılarını öğrenmeye ilişkin değerlendirmelerini, öğretmenlerin görüşleri de desteklemektedir. Bu konuda öğretmenler şöyle söylemektedir: “Bu etkinliklerin özellikle sıfat-fiil, zarf-fiil gibi cümle yapılarında uygulanması hem derse katılımı arttırdı hem de bu konuların anlaşılmasını kolaylaştırdı.” (GAÜN-TÖMER-UE).

Bu bulgular, ÜDDDE’lerin dil bilgisi yapılarını soyut kurallar olmaktan çıkarak cümle üretimi içinde işlevsel hâle getirdiğini ve öğrencilerin bu yapıları anlamlandırarak kullanmalarını desteklediğini göstermektedir.

Sınıf Yönetimini Kolaylaştırmaya İlişkin Bulgular

Sınıf yönetimine ilişkin bulgular, uygulama öğretmenlerinin görüşlerinden elde edilmiştir. Öğitmen görüşleri, ÜDDDE’lerin öğrencilerin derse aktif katılımını artırarak sınıf içi öğrenme sürecini ve ders ortamını olumlu yönde etkilediğini yansıtmaktadır. Öğitmenlerin bu konuyla ilgili görüşleri şöyledir: “Bu etkinliklerle öğrenciler derse daha çok katılım sağladı. Öğrencilerin dersin başından sonuna kadar etkinliklerde aktif olması, onların kazanımları daha iyi kavramalarını sağladı ve sınıftaki ders ortamlarını da olumlu etkiledi. Özellikle öğrenciler, öğrenci çalışma yaprakları ile hem derse çok katılım sağladılar hem de konuyu daha iyi anladılar.” (NÜ-TÖMER-UE), “Etkinlikler ilerledikçe sınıfta bazı öğrenciler söz alıp cümleyi yeniden yazmaya başladı. Bu durum öğrencilerin derste aktif olmalarını sağladı.” (GAÜN-TÖMER-UE).

Eğitmen görüşleri, etkinlik temelli ve aktif katılıma dayalı uygulama sürecinin öğrencilerin derse katılımını güçlendirdiğini ve daha etkileşimli bir sınıf ortamının oluşmasına katkı sağladığını doğrulamaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmadan elde edilen bulgular, ilgili alanyazınında yer alan araştırmalardan hareketle tartışılmıştır.

ÜDDDE'lerin Yazma Becerisi Üzerindeki Etkisine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmanın temel bulguları, ÜDDDE'lerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin doğru cümle yazma becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Deney grubunda elde edilen nicel bulguların gözlem ve görüşme bulgularıyla desteklenmesi, üretici dönüşümsel dil biliminin temel varsayımlarıyla kuramsal olarak örtüşmektedir (Chomsky, 1965, 2002, 2015). Araştırma bulguları, derin yapı ile yüzey yapı arasında anlam bütünlüğünün korunarak dilsel dönüşümlerle gerçekleştirilen cümle yazmaya ilişkin bulgular, alan yazınındaki araştırma sonuçlarıyla da tutarlılık göstermektedir (Douda, 2005; Lewis, 1972; Yadav & Yadav, 2020). Yüzey ve derin yapı kavramlarının metinleri çözümleme ve metin üretmeye dayalı yazma öğretiminde kullanılabileceği belirtilmektedir (Jundi & Nabila, 2023). Mevcut araştırmada öğrencilerin özgün cümlelerden hareketle aynı anlamı farklı söz dizimleri ve dil bilgisel yapılar aracılığıyla yeniden oluşturabilmeleri, bu değerlendirmeyi desteklemekte ve üretici dönüşümsel dil biliminin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uygulanabilir bir yaklaşım olduğunu göstermektedir. Mevcut araştırmanın bulguları, üretici dönüşümsel dil bilgisine dayalı öğretimin; öğrencilerin söz dizimsel doğruluklarını, cümle kurma becerilerini ve yazma yeterliklerini geliştirdiğini gösteren güncel başka bir araştırma sonucuyula da örtüşmektedir (Mishu & Jaashan, 2025). Ayrıca mevcut araştırmanın bulguları; üretici dönüşümsel dil bilimi kuramına dayalı öğretimin, öğrencilerin yazma becerilerini anlamlı düzeyde geliştirdiğini gösteren Abdallah ve Alhaddad'ın (2025) araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Dilin üretkenliği sadece zihinsel bir süreçten ibaret değildir. Aynı zamanda dilin yapısal özellikleriyle de yakından ilişkilidir. Daşkıran'ın (2018, s.371) belirttiği gibi dilleri üretken kılan temel unsur, bireyin dil yeteneği ile dilin yapısal sisteminin birlikte işlenmesidir. Türkçe ise eklemeli yapısı, zengin biçimbilimsel özellikleri ve söz dizimindeki esnekliği sayesinde aynı anlamın farklı biçimlerde ifade edilmesine imkân tanımaktadır (Avcı, 2012; Avcı & Küçük, 2017). Dolayısıyla yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde doğru cümle kurma yetkinliği, öğrencilerin dil bilgisel yapıları farklı bağlamlarda işlevsel biçimde kullanabilmelerine bağlıdır. Araştırmada kullanılan ÜDDDE'lerin bu bilişsel süreci desteklemesi, deney grubundaki öğrencilerin yazılı anlatımlarında daha doğru, tutarlı ve anlam bakımından daha güçlü cümleler kurabilmelerini sağlamıştır.

Araştırmanın bulguları, Türkçenin söz dizimsel özelliklerini merkeze alan araştırmaların sonuçlarıyla büyük ölçüde örtüşmektedir. Örneğin, Börekçi (2013, 2015), söz diziminin yalnızca biçimsel bir yapı olmadığını, aynı zamanda anlam oluşturma'nın temel bileşenlerinden / unsurlarından birini oluşturduğunu ifade etmektedir. Avcı ve Küçük (2017, s. 59) ile Arslan (2014, s. 199), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türkçeye özgü söz dizimsel özelliklerin dikkate alınmasının öğretim sürecinin etkililiğini artırabileceğini belirtmektedir. Bu doğrultuda mevcut araştırmada ÜDDDE'lerin öğrencilerin cümle yapılarını çözümleme ve anlamlandırma becerilerini desteklediğine ilişkin bulgular, söz dizimi ile anlam arasındaki ilişkinin öğretim sürecinde temel alınması gerektiğini göstermektedir. Araştırmada öğrencilerin basit yapılardan birleşik yapılara, derin yapıdan yüzey yapıya ve farklı söz dizimsel dönüşümlere örnek cümleler aracılığıyla yeni cümleler yazabilmeleri, söz diziminin hem dil bilgisi öğretiminin hem de yazılı anlatım becerisinin temel bileşenlerinden biri olduğunu yansıtmaktadır. Bu durum, cümle üretiminin ezberlenen yapıların tekrardan ziyade anlam temelli bilişsel dönüşümler aracılığıyla gerçekleştiğine işaret etmektedir.

Uluslararası alanyazınında üretici dil bilimi kuramının yabancı dil öğretimindeki işlevini inceleyen araştırmalar da bu bulguları desteklemektedir. Pek çok araştırmada üretici dil bilgisi yaklaşımının öğrencilerin cümle yapılarını çözümleme, yeniden yapılandırma ve üretme becerilerini geliştirdiği belirtilmektedir (Bagha, 2009; Dékány, 2019; Douda, 2005; Lewis, 1972; Newmeyer, 1982, 2020; Yadav & Yadav, 2020). Ancak bu araştırmaların önemli bir bölümü kuramsal tartışmalara veya yabancı dil öğretiminin genel ilkelerine odaklanmaktadır. Bu araştırmada üretici dönüşümsel dil bilimi ilkeleri etkinlik temelli bir öğretim sürecinde uygulanmış, yaklaşımın etkisi deneysel olarak sınanmış ve nicel bulgular nitel verilerle desteklenmiştir. Bu yönüyle araştırma, ÜDDDE'lerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki uygulamasına ilişkin özgün bir örnek oluşturmaktadır.

Ulusal alan yazınındaki araştırmalar; yaratıcı yazma (Melanlıoğlu & Demir-Atalay, 2016; Top, 2013), iletişimsel yaklaşım (Takıl, 2014), döngüsel yazma (Takıl, 2016), dikte çalışmaları (Kamalak, 2017), yazmak için konuş modeli (Abukan, 2018), otantik yazma (Kaplan, 2018), yazma gelişim dosyası uygulaması (Yıldırım, 2018) ve 5E modeli (Kadan, 2020) gibi farklı yaklaşım, yöntem, teknik ve modellerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma becerilerini geliştirdiğini ve yazmaya yönelik algılarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu araştırmanın bulguları da farklı öğretim yaklaşımlarının yazma becerisini geliştirdiğini gösteren önceki araştırmaların genel bulgularıyla paraleldir. Bununla birlikte mevcut araştırma, önceki çalışmalardan farklı olarak yazma becerisini metin üretiminden önce cümle üretimi düzeyinde ele almaktadır.

Araştırma, öğrencilerin dil bilgisel dönüşümlerden yararlanarak aynı anlamı farklı cümle yapılarıyla ifade etmelerine odaklanmaktadır.

Araştırmada deney grubunun son test ve izleme testi puanlarının kontrol grubuna göre daha yüksek olması, ÜDDDE'lerin öğrencilerin yazma becerilerinde kalıcı öğrenmeler oluşturduğunu düşündürmektedir. Kalıcılık etkisi, öğrencilerin dil bilgisi kurallarını ezberlemekten ziyade dilin işleyiş mantığını öğrenmeleriyle açıklanabilir. Çünkü dil öğretiminde öğrenciler belirli cümle kalıplarını tekrar etmek yerine, öğrendikleri kuralları yeni bağlamlarda yeniden kullanabilmektedir. Bu durum, bilişsel öğrenme kuramlarının öngördüğü transfer ve yeniden yapılandırma süreçleriyle de uyumludur. Araştırmanın en önemli yönlerinden biri, nicel bulguların nitel veriler tarafından da doğrulanmasıdır. Gözlem sonuçları; öğrencilerin zaman içerisinde daha istekli yazdıklarını, daha uzun ve daha doğru cümleler kurduklarını ve etkinliklere aktif katılım gösterdiklerini gösterirken öğrenci görüşmeleri onların aynı cümleyi farklı biçimlerde ifade edebildiklerini, günlük yaşamlarında Türkçeyi daha fazla kullanmaya başladıklarını ve yazmaya yönelik öz güvenlerinin arttığını göstermektedir. Ayrıca uygulama öğretmenleri de öğrencilerin özellikle cümle dönüşümleri sırasında anlamı koruyarak farklı dil bilgisi yapıları kullanabilmelerini, yazma becerisindeki gelişimin en önemli göstergelerinden biri olarak değerlendirmiştir.

ÜDDDE'lerin Yazma Motivasyonu Üzerindeki Etkisine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın önemli bulgularından biri, ÜDDDE'lerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazmaya yönelik motivasyonlarını anlamlı biçimde artırmasıdır. Nicel ve nitel bulgular, öğrencilerin yazma etkinliklerine daha istekli katıldıklarını, Türkçeyi daha kolay öğrendiklerine ilişkin olumlu algılar geliştirdiklerini ve yazılı anlatım sürecinde kendilerine daha fazla güvendiklerini göstermektedir. Bu durum, yazma motivasyonunun öğretim sürecinde kullanılan yöntem ve etkinliklerin niteliğiyle de ilişkili olduğunu yansıtmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde motivasyonun, öğrenme sürecinin temel belirleyicilerinden biri olduğu uzun süredir kabul edilmektedir (Gagné & Deci, 2005; Ryan & Deci, 2000). Yazma sürecinde öz düzenleme becerilerinin gelişmesinin, öğrencilerin motivasyonlarını ve yazma performanslarını birlikte artırdığı ifade edilmektedir (Zimmerman & Risemberg, 1997). Araştırmada uygulanan ÜDDDE'ler, öğrencilerin hazır kalıpları tekrar etmek yerine cümleleri yeniden üretmeleri, farklı biçimlerde ifade etmeleri ve kendi dilsel tercihlerini kullanmaları, onların öğrenme sürecinde daha aktif rol almalarını sağlamıştır. Böylece öğrencilerin hem doğru cümle yazma becerileri hem de yazma sürecini yönetmeye yönelik motivasyonları artmıştır.

Araştırmanın bulguları, yabancı dil öğretiminde motivasyon ile yazma başarısı arasındaki ilişkiyi tespit eden uluslararası araştırmalarla da tutarlılık göstermektedir. Pek çok araştırmada öğrenme motivasyonunun artmasının öğrencilerin yazmaya yönelik ilgilerini artırdığı ve yazma kaygılarını azalttığı belirtilmektedir (Gomari & Lucas, 2013; Hsu, 2005; Liu & Chen, 2015). Bununla birlikte bu araştırmaların büyük bölümü motivasyonu, yabancı dil öğreniminin genel bir bileşeni olarak ele almaktadır. Ancak araştırmalarda, motivasyonu artıran öğretim uygulamalarının hangi bilişsel bileşenlerden / unsurlardan kaynaklandığı açıklanmamaktadır. Mevcut araştırmada motivasyon artışının, öğrencilerin cümleleri yeniden yazarken daha bağımsız hareket etmeleri ve yazma sürecini kontrol edebilmeleriyle ilişkili olduğu anlaşılmıştır.

Ulusal alan yazınında, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Türkçe öğrenme motivasyonları (Hamaratlı, 2015; Biçer, 2016); motivasyon düzeylerinin belirlenmesi (Sevim, 2019), motivasyon engellerinin ölçülmesi (Altunkaya & Boylu, 2020) ve öğrenme sürecinde karşılaşılan motivasyon engelleri (Erol, 2021) gibi konuların ele alındığı görülmektedir. Bu araştırmalar, motivasyonun yabancı dil öğrenme sürecindeki önemini belirlemekle birlikte, yazma motivasyonunu doğrudan geliştirmeye yönelik öğretim uygulamalarına sınırlı düzeyde yer verdiğini göstermektedir. Ayrıca araştırmalar; motivasyon kaynaklarının öğrencilerin dil öğrenme amaçlarına, öğrenme ortamına ve hedef dile ilişkin beklentilerine göre değişebileceği belirtilmektedir (Barın, 2008; Hamaratlı, 2015; Tok & Yığın, 2013; Sevim, 2019; Tunçel, 2014; Yılmaz & Buzlukluoğlu-Arslan, 2014). Mevcut araştırmanın bulguları da motivasyonun tek boyutlu bir yapı olmadığını desteklemektedir. Ancak bu araştırma, önceki araştırmalardan farklı olarak yazmanın temel bileşenlerinden doğru cümle yazmanın motivasyonu etkilediğini göstermektedir.

Nicel ve nitel bulgular, ÜDDDE'lerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazmaya yönelik motivasyonlarını geliştirdiğini göstermektedir. Öğrenci ve öğretmen görüşleri, etkinliklerin sınıf içi katılımı artırdığını; yazma sürecini daha eğlenceli, öğretici ve psikolojik açıdan güvenli hâle getirdiğini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin hata yapma kaygılarının azalması ve farklı cümleler üretmekten hoşlanmaları, yazmayı yaratıcı bir öğrenme süreci olarak görmelerine katkı sağlamıştır. Bu araştırma, ÜDDDE'lerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazmaya yönelik motivasyonlarını artırdığını; bu artışın öğrencilerin öz yeterlik algıları, öz düzenleme becerileri, yazmaya yönelik olumlu tutumları ve hedef dili günlük yaşamda kullanma istekleriyle birlikte geliştiğini göstermektedir. Bu yönüyle araştırma, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde motivasyonun bireysel ve çevresel faktörlerin yanında kullanılan öğretim yaklaşımından da etkilendiğini yansıtmaktadır. ÜDDDE'ler, öğrencilerin bilişsel katılımlarını ve başarı deneyimlerini destekleyerek yazma motivasyonlarının güçlenmesine katkı sağlamaktadır.

Dolayısıyla ÜDDDE'ler, doğru cümle yazma başarısının yanı sıra öğrencilerin hedef dile yönelik ilgi, güven ve öğrenme isteğini destekleyen etkili bir motivasyon aracı olarak değerlendirilebilir. Bu bulgu, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisini geliştirmeye yönelik programların tasarımında motivasyonu destekleyen üretici ve öğrenci merkezli etkinliklere daha fazla yer verilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

ÜDDDE'lerin Yazma Kaygısını Azaltmadaki Etkisine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Yabancı dil öğrenme kaygısı, öğrenme motivasyonunu, öz güveni ve akademik başarıyı doğrudan etkileyen önemli duyuşsal değişkenlerden biridir (Abu-Ghararah, 1999; Horwitz vd., 1986). Yabancı dil kaygısının, öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımlarını olumsuz etkilediği belirtilmektedir (Atef-Vahid & Kashani, 2011; Hemamalini, 2010; Lan, 2010). Bu durum, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi açısından da benzerlik göstermektedir. Örneğin; İşcan (2015) ile Maden vd. (2015), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin gerginlik, korku, utanma ve başarısız olma endişesi nedeniyle yazma etkinliklerinden kaçındıklarını ve öz güven sorunu yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerle ilgili araştırmalar, yazma kaygısına yönelik ölçek geliştirme (Aytan & Tunçel, 2015; Maden vd., 2015; Karakuş-Tayşi, 2018; Şen & Boylu, 2017) veya yazma kaygısını çeşitli değişkenler açısından inceleme (Dalcı, 2020; Polatcan, 2016, 2019; Özdemir, 2019) üzerine yoğunlaşmıştır. Bu araştırmalar, yazma kaygısının bireysel ve çevresel birçok etkene bağlı olarak ortaya çıktığını belirtirken kaygıyı azaltmaya yönelik öğretim uygulamalarına ilişkin deneysel araştırmaların görece sınırlı olduğunu göstermektedir. Bu yönüyle mevcut araştırma, ÜDDDE'lerin yazma kaygısını azaltmadaki rolünü belirlemesi bakımından alan yazınına özgün bir katkı sunmaktadır. Maden vd. (2015), yabancı dil olarak Türkçe yazma eğitiminde öğrencilerin günlük iletişim ihtiyaçlarını karşılayacak çağdaş öğretim yöntemleriyle yürütülmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca Özdemir (2019), yabancı uyruklu öğrencilerin yazma kaygılarının azaltılabilmesi için farklı öğretim uygulamalarına ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir. Mevcut araştırmadan elde edilen bulgular, ilgili araştırmalardaki önerileri doğrulamaktadır.

Araştırmanın nitel bulguları, nicel verileri destekleyerek ÜDDDE'lerin öğrencilerin yazma kaygılarını azalttığını ve Türkçe yazmaya yönelik güvenlerini artırdığını göstermektedir. Öğrencilerin cümleleri çözümleme, yorumlama ve yeniden cümle yazma becerilerindeki gelişim; kaygıdaki azalmanın ve bilişsel yeterlik algısının güçlenmesiyle ilişkili olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin öğrencilerin yazma derslerine yönelik korkularının azaldığını ve yazmaya karşı daha olumlu tutum geliştirdiklerini belirtmeleri, gözlem ve görüşme bulgularının birbirini desteklediğini göstermektedir. Öğrencilerin uzun cümleleri çözümleyebilmesi, aynı anlamı farklı yapılarla yeniden

yazabilmeleri ve kendi cümlelerini üretebilmesi, yazma sürecini daha yönetilebilir hâle getirmiştir. Böylece öğrencilerin hata yapma korkusu azalarak başarı duyguları ve öz güvenleri güçlenmiştir. Bu durum, yazma kaygısının psikolojik boyutunun yanı sıra dilsel yeterlik algısıyla da ilişkili olduğunu göstermektedir. Görüşme verilerinde öne çıkan Türkçe yazmaktan korkmama, yazarken stres yaşamama ve sosyal medyada Türkçe paylaşım yapabilme temaları da bu değişimi desteklemektedir.

ÜDDDE'lerin Söz Varlığını Geliştirmedeki Etkisine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Anlama ve anlatma becerilerinin gelişmesi, bireyin sahip olduğu söz varlığıyla yakından ilişkilidir. Zengin söz varlığı, duygu ve düşüncelerin daha açık ve etkili biçimde aktarılmasını sağlamaktadır (Doğan, 2014; Karadağ, 2019; Karatay, 2007). Bu ilişki, bireyin duygu ve düşüncelerini yabancı bir dilde ifade edebilmesi açısından da geçerlidir. Örneğin, Göçen ve Okur (2018) araştırmasında, yabancı dil öğrenen bireylerin hedef dilde kendilerini ifade edebilmelerinin büyük ölçüde sözcük dağarcığının zenginliğine bağlı olduğu belirtmektedir. Barın (2003) ve Doğan (2014) ise söz varlığı öğretiminde sözcüklerin doğal bağlam içerisinde öğretilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Özellikle Türkçede sözcüklerin bağlama göre farklı anlam ve işlevler kazanabilmesi (Karaörs, 2010), söz varlığı öğretimini yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin temel bileşenlerinden biri hâline getirmektedir. Bu özellik, söz varlığı öğretiminde farklı yöntem ve tekniklerden yararlanılmasını gerekli kılmaktadır (Uçgun, 2006).

Öğrencilerin yazmada yaşadıkları güçlüklerin önemli nedenlerinden birinin sınırlı sözcük dağarcığı (sözcük hazinelerinin zayıf) olduğu belirtilmektedir (Arslan & Kılıcı, 2015; Uçgun, 2006). Ayrıca, Arslan ve Durukan (2014) ile Ertürk-Şenden (2017), yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarının söz varlığı bakımından yeterince zengin olmadığını ifade etmektedir. Araştırmalarda, farklı öğretim stratejilerinin söz varlığını geliştirmede etkili olabileceği ifade edilmiştir (Büyükikiz & Hasırcı, 2013; Öztürk, 2018). Mevcut araştırmanın sonuçları da ÜDDDE'lerin sözcükleri farklı bağlamlarda ve işlevlerde kullanmayı destekleyerek öğrencilerin söz varlığını geliştirdiğini göstermektedir. Araştırmanın bulguları, ÜDDDE'lerin öğrencilerin sözcükleri eş ve yakın anlamlarıyla ilişkilendirerek farklı bağlamlarda kullanmalarını desteklediğini ve bu yolla söz varlıklarını geliştirdiğini göstermektedir. Ayrıca araştırmanın bulguları, sözcüklerin farklı anlamları ve eş anlamlılarıyla çeşitli cümle bağlamlarında kullanılmasının da öğrencilerin söz varlığını geliştirdiğini doğrulamaktadır. Bu bulgular, sözcüklerin farklı bağlamlarda kullanılmasının çeşitli yeterlik düzeylerindeki Türkçe öğrenenlerin söz varlığını zenginleştirdiğine ilişkin verilen örneklerle örtüşmektedir (Temur, 2016, s. 87-95).

Nitel verilerden elde edilen eş ve yakın anlamlı sözcükler, sözcüklerin işlevine ilişkin temalar da nicel bulgularla örtüşmektedir. Öğrencilerin özellikle aynı anlamı farklı sözcüklerle ifade edebilme, deyimleri bağlam içerisinde kullanabilme ve sözcüklerin cümle içindeki işlevlerini kavrayabilme becerilerinin geliştiği belirlenmiştir. Bu bulgu, söz varlığının gelişiminin yeni sözcükler öğrenmenin yanı sıra sözcükler arasındaki anlam ilişkilerini, bağlamsal kullanımlarını ve işlevsel özelliklerini öğrenmeyi de kapsadığını göstermektedir. Dolayısıyla ÜDDDE'ler, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin söz varlığını sistematik biçimde geliştiren ve dilsel üretimlerini destekleyen etkili bir öğretim yaklaşımı olarak değerlendirilebilir. Araştırma bulguları, sözcük öğretiminin bağlam, anlam ve işlev ekseninde yapılandırılmasının öğrencilerin yazılı anlatımlarını güçlendirdiğini, daha doğru ve daha tutarlı cümleler kurmalarını desteklediğini saptamaktadır. Bu yönüyle araştırma, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözcüklerin ÜDDDE'lerin bilişsel ve bağlamsal ilkeleri doğrultusunda öğretilmesinin yazma becerisinin gelişimine önemli katkılar sağlayabileceğini göstermektedir.

ÜDDDE'lerin Okuma-Anlama Üzerindeki Etkisine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Okuma ve yazma, bilişsel süreçler bakımından birbirini tamamlayan ve karşılıklı olarak geliştiren iki temel dil becerisidir. Dolayısıyla bir dil becerine ilişkin hazırlanan etkinlikler diğer dil becerilerini de dolaylı olarak etkileyebilmektedir. Araştırmalarda yazma etkinliklerinin; yazılı anlatımı geliştirmekle kalmadığını, okuma-anlama sürecini destekleyen bilişsel unsurları da güçlendirdiğini göstermektedir (Berninger vd., 2006; Ehri & Wilce, 1987; Ritchey, 2008; Uhry & Shepherd, 1993). Alan yazınında okuma ve yazmanın ortak bilişsel süreçler üzerine inşa edildiği (Clark, 2010; Longcamp vd., 2005) ve bu iki becerinin birbirini karşılıklı olarak beslediği belirtilmektedir (Domico, 1993; Richgels, 1995). Bu araştırmanın bulguları da söz konusu çalışmaları desteklemekte ve ÜDDDE'lerin doğru cümle yazma becerisiyle birlikte okuduğunu anlama becerisini de anlamlı biçimde geliştirdiğini göstermektedir.

Bu gelişimin temelinde, ÜDDDE'lerin öğrencilerin cümleleri yüzey ve derin yapılarıyla birlikte anlamsal ilişkiler bakımından çözümlemelerine olanak sağlaması yer almaktadır. Bir cümlemin doğru anlamlandırılabilmesi, cümleyi oluşturan söz öbekleri arasındaki dizimsel ilişkilerin kavranmasına bağlıdır (Onan, 2012). Bir cümlemin anlamına ulaşmak, o cümlemin anlamsal bileşenlerini ve içerdiği ilişkileri kavramayı gerektirmektedir (Schiffer, 2015). Ayrıca metnin anlamlandırılması, metni oluşturan birimlerin belirlenmesinden çok bu birimler arasındaki ilişkilerin çözülmesine bağlıdır (Cin-Şeker, 2019, s. 20). Söz konusu bu araştırmaların sonuçlarıyla örtüşen araştırma bulguları, ÜDDDE'lerin öğrencilerin cümlelerdeki söz dizimsel ve anlamsal ilişkileri fark etmelerini sağlayarak okuma-anlama becerilerini geliştirdiğini göstermektedir.

Araştırmanın önemli bulgularından biri, öğrencilerin uzun ve karmaşık cümleleri çözümleme becerilerinin gelişmesidir. Bu bulgu; üretici dönüşümsel dil bilgisi ilkeleri doğrultusunda uzun cümleleri yeniden yazmanın, anlama ve anlatma becerilerini desteklediği başka bir araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir (Doyumgaç & Tezcan, 2018). Ayrıca metinlerin kısa ve açık cümlelerle yeniden yapılandırılmasının okuduğunu anlamayı kolaylaştırdığı belirtilmektedir (Tweissi, 1998). Cümlelerin dil bilgisel dönüşümlerle sadeleştirilmesinin metinlerin anlaşılabilirliğini ve hatırlanabilirliğini artırdığına ilişkin bulgular, başka bir araştırmanın bulgularını desteklemektedir (Newsom & Gaite, 1971). Bu çalışmalarla uyumlu olarak öğrencilerin birleşik yapı cümleleri basit yapılara, basit yapı cümleleri ise daha üst düzey yapılara dönüştürebilmeleri, okuduğunu anlama başarılarının anlamlı düzeyde gelişmesine katkı sağlamıştır. Cümleleri farklı yapılara dönüştürme becerisindeki bu gelişim, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metinlerin sadeleştirilmesi ile yeniden yapılandırılması / yazılması arasındaki ayrımın önemini de göstermektedir. Aşırı sadeleştirilmiş metinler kısa vadede anlamayı kolaylaştırmasına rağmen uzun vadede öğrencilerin öz güvenlerini ve gerçek dil yapılarıyla başa çıkma becerilerini sınırlandırabilmektedir (Durmuş, 2013a s.144). Mevcut araştırmada, öğrencilerin özgün cümleleri üretici dönüşümsel dil bilimine dayalı etkinliklerle yeniden yazmalarının okuma-anlama becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir. Bu yönüyle araştırma, Durmuş'un (2013a) değerlendirmesini genişletmekte ve üretici dönüşümsel dil bilimine dayalı yeniden yazmanın, metinlerin doğrudan sadeleştirilmesine kıyasla daha işlevsel bir öğretim yaklaşımı olabileceğini göstermektedir. Ayrıca metin veya ifadelerin farklı biçimlerde yeniden yazılmasının bütün yeterlik düzeylerindeki yabancı dil öğrenenler için yararlı ve gerekli olduğu belirtilmektedir (Durmuş, 2013b). Mevcut araştırmanın bulguları, bu değerlendirmeyi destekleyerek yeniden yazma etkinliklerinin farklı yeterlik düzeylerinde kullanılabileceğini göstermektedir.

Araştırmanın nitel bulguları, nicel sonuçları destekleyerek ÜDDDE'lerin öğrencilerin yazma becerileriyle birlikte uzun ve karmaşık cümleleri çözümleme ve okuduğunu anlama becerilerini de geliştirdiğini göstermektedir. Öğrenci ve öğretmen görüşleri, cümlelerin yüzey ve derin yapı ilişkileri doğrultusunda yeniden yazmanın metni doğru ve kolay anlamaya katkı sağladığına işaret etmektedir. Bu doğrultuda yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerinin hazırlanması ve yeniden düzenlenmesi süreçlerinde üretici dönüşümsel dil biliminin dönüşüm, yorum, çıkarım, yüzey yapı ve derin yapı ilkelerinden sistematik biçimde yararlanılabilir.

ÜDDDE'lerin Dil Bilgisi Öğretimi Üzerindeki Etkisine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Dillerin mantık ve düşünce sistemi tarihsel süreç içerisinde gelişerek kendine özgü bir yapı oluşturmaktadır. Türkçede de bu yapıyı belirleyen ve dilin bütün katmanlarını

şekillendiren bir düşünce sistemi bulunmaktadır. Bu sistem, Türkçenin kendine özgü dilsel örgütlenmesiyle birlikte bireyin iç dünyası ile dış dünya arasında kurduğu anlam ilişkisini de yansıtmaktadır (Avcı, 2012; Korkmaz, 1995). Dil, en temel anlamıyla bir iletişim ve anlaşma aracıdır. İletişimin temel amacı, zihinde oluşan duygu, düşünce ve kavramların uygun dilsel kalıplar aracılığıyla karşı tarafa aktarılmasıdır. Düşünceler, cümleler ve sözcükler yoluyla somutlaşırken bu aktarımın gerçekleşmesini sağlayan söz dizimsel yapılar, her dilin kendi düşünce sistemine göre şekillenmektedir. Türkçenin de kavramlardan seslere kadar uzanan düzenli ve mantıklı bir yapıya sahip olması (Avcı, 2012), öğretim yöntemlerinin bu yapısal özellikleri esas almasını gerekli kılmaktadır (Avcı & Küçük, 2017).

Bu araştırmanın bulguları, dil bilgisel yapıların düşüncenin dile aktarılmasını sağlayan işlevsel biçimler olduğu görüşünü desteklemektedir (Börekçi, 2003). Bu bağlamda dil bilgisi, cümlelerin biçimsel kuruluşunu açıklamanın yanında anlamın oluşturulması ve aktarılmasında da temel bir işlev üstlenmektedir (Halliday & Matthiessen, 2013; Richards vd., 1992). Elde edilen sonuçlar, dil bilgisinin biçimsel ve anlamsal boyutlarının birlikte ele alınmasının Türkçe öğretiminin niteliğini artıracığı yönündeki değerlendirmelerle örtüşmektedir (Avcı, 2020; Avcı & Küçük, 2017).

Dil bilgisi öğretiminde karşılaşılan temel sorunlardan biri, biçim ile söz dizimi arasındaki ilişkinin yeterince kurulamamasıdır (Öztürk, 2004). Dolayısıyla dil öğretiminde yalnızca biçime odaklanan bir yaklaşım yerine, biçim ile işlevi bütünleştiren, karşılaştırmalara ve somut örneklerle dayalı öğretim anlayışının benimsenmesi önerilmektedir (Ertekinoglu, 2003). Araştırmanın bulguları da bu yaklaşımı desteklemektedir. ÜDDDE'ler aracılığıyla cümlelerin biçimsel ve anlamsal özelliklerinden hareketle yeni cümleler oluşturan katılımcıların; dil bilgisel yapıları daha doğru, işlevsel ve kalıcı biçimde öğrendikleri belirlenmiştir. Bu sonuçlar, Türkçenin hem biçimsel hem de anlamsal özelliklerini esas alan çağdaş dil bilimi yaklaşımlarının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılması gerektiğini savunan Kocaman'ın (2008) görüşleriyle örtüşmektedir. Aynı zamanda dil biliminin sunduğu kuramsal imkânların Türkçe öğretimine yeterince yansıtılmadığı yönündeki Börekçi'nin (1997 s. 12) değerlendirmesini de desteklemektedir. Bu süreçte etkinliklerde kullanılan cümlelerin nitelikli edebî eserlerden seçilmesi de öğrenme sürecine önemli katkı sağlamıştır.

Belli edebî metinlerden alınan cümle örnekleri, öğrencilerin dilsel yapılar arasındaki ilişkileri bütüncül biçimde kavramalarını ve edindikleri bilgileri sistematik olarak yapılandırmalarını desteklemektedir (Erdem & Çelik, 2011, s. 1062). Bu çalışmada katılımcılar, özgün cümle örneklerinden hareketle yeni cümleler üretmiş ve böylece dilsel yapıların anlam ve işlev bütünlüğünü daha iyi öğrenmişlerdir. Öğretim süreçlerinin Türkçenin söz dizimsel özellikleri temelinde yapılandırılması gerektiğine ilişkin

değerlendirmeler de mevcut araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir (Avcı & Küçük, 2017, s. 59). Türkçenin söz dizimsel, biçim bilimsel ve ses bilgisel özellikleri, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dile özgü yöntemlerin geliştirilmesini gerekli kılmaktadır (Memiş & Erdem, 2013, s. 317). Bu doğrultuda ÜDDDE'lerin, katılımcıların farklı dil bilgisi yapılarını tanımalarını ve yeni cümleler üretirken işlevsel biçimde kullanmalarını destekleyerek yazma öğretimindeki bu gereksinimi karşıladığı söylenebilir.

Dil bilgisi öğretiminde yapıların kullanım sıklığı ve dil düzeylerine göre aşamalı biçimde sunulması da önemlidir (Doyumgaç, 2017; Karatay & Kaya, 2019). Üretici dönüşümsel dil bilimi, temel düzeyde öğrenilen yapıların daha ileri dil bilgisi yapılarına dönüştürülmesine imkân sağlayarak düzeyler arasında doğal bir geçiş oluşturmaktadır (Doyumgaç & Tezcan, 2018). Bu bulgu, temel dil bilgisi yapılarından ileri düzey yapılara doğru ilerleyen öğretim anlayışının benimsenmesi gerektiğini savunan Avcı (2020) ile Avcı ve Küçük'ün (2017) önerilerini desteklemektedir. Ayrıca bu bulgular, Cem'in (2005) dil bilgisinin bağlam içinde öğretilmesi gerektiği yönündeki görüşünü desteklemektedir. Araştırmada dil bilgisi yapılarının farklı bağlamlarda ve farklı cümle örnekleri üzerinden sunulması, öğrenilen yapıların daha anlamlı ve kalıcı hâle gelmesini sağlamıştır. Bu gelişim, özellikle sıfat-fiillerin öğretiminde belirginlik kazanmıştır. Kaya-Gözlü'nün (2010, s. 361) araştırmasında belirttiği gibi aynı anlam, farklı söz dizimsel yapılarla yeniden ifade edilebilmektedir. Mevcut araştırmanın bulguları da öğrencilerin sıfat-fiil yapılarından yararlanarak farklı cümle dönüşümlerini başarıyla gerçekleştirdiğini göstermektedir.

Araştırmanın nicel ve nitel bulguları, ÜDDDE'lerin öğrencilerin Türkçenin söz dizimsel işleyişini kavramalarına ve farklı dil bilgisi yapılarını işlevsel biçimde kullanmalarına katkı sağladığını göstermektedir. Katılımcıların basit cümleleri sıfat-fiil yapıları aracılığıyla birleştirerek yeni cümleler oluşturabilmeleri, dil becerilerinin geliştiğine işaret etmektedir. ÜDDDE'ler, öğrencilerin dil bilgisi yapılarını bağlam ve işlevleriyle öğrenmelerini, sözcükler arasındaki anlam ilişkilerini fark etmelerini ve farklı yapıları yazılı anlatımda bütünleştirmelerini desteklemiştir. Böylece öğrencilerin söz varlıkları ve dil bilgisel yeterlikleri birlikte gelişmiştir.

ÜDDDE'lerin Sınıf Yönetimi, Sosyal Etkileşim ve Derse Katılım Üzerindeki Etkisine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Sınıf ortamı, yabancı dil öğretim sürecinin niteliğini belirleyen temel unsurlardan biridir. Öğrenmeye elverişli bir sınıf ortamı; rahat, düzenli ve birden fazla duyuya hitap eden özellikleriyle öğretim sürecini daha etkili ve keyifli hâle getirmektedir (Kurt, 2019). Böyle bir ortamın oluşturulmasında sınıf içi iletişimin niteliği de belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu iletişimin gerçekleşmesi ise büyük ölçüde öğretmenin sınıf yönetimi becerisine bağlıdır.

Sınıf yönetiminde adil ve destekleyici bir yaklaşım benimseyen öğretmenlerin olumlu öğrenme iklimi oluşturduğu; bunun da öğrencilerin motivasyonunu, öz güvenini, sorumluluk duygusunu ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği belirtilmektedir (Dönmez, 2015). Ayrıca öğretmenin dersi işleme biçimi, yabancı dil öğrenenlerin sınıf içi iletişim ve etkileşim düzeylerini doğrudan etkilemektedir (Yegen & Özdemir, 2020). Bu etkileşimin öğrencilerin dil gelişimine yansımalarını belirleyebilmek için öğretim sürecinin farklı değerlendirme kaynaklarıyla düzenli olarak izlenmesi gerekmektedir (Sarıçoban, 2005). Araştırmanın bulguları da bu görüşleri desteklemektedir. ÜDDDE'lerin kullanıldığı yazma derslerinde sınıf ortamının daha eğlenceli, etkileşimli ve öğrenci merkezli hâle geldiği anlaşılmıştır. Söz konusu ortamın öğrencilerin derse katılımlarını ve duygu ile düşüncelerini Türkçe olarak daha rahat ifade etmelerini desteklediği belirlenmiştir.

Yabancı dil sınıflarında öğrencilerin dil düzeyi, yaşı, kültürel geçmişi ve ait oldukları dil ailesi gibi bireysel farklılıklar sınıf yönetimini doğrudan etkileyen değişkenlerdir. Bu farklılıkların öğretim sürecine olumlu biçimde yansıtılabilmesi ise öğretmenin sınıf yönetimi yeterliğiyle ilişkilidir (Doyumğaç, 2022). Ayrıca farklı ihtiyaç ve beklentilere sahip öğrencilerden oluşan sınıfların etkili biçimde yönetilebilmesi, öğretmenin öğretim sürecine olan inancı ve yeterliğiyle yakından ilişkilidir (Deniz & Erdener, 2016). Araştırmada ÜDDDE'lerin uygulandığı yazma derslerinde öğrencilerin, derslere istekli katıldıkları ve sınıf içi sorumluluklarını daha fazla benimsedikleri gözlenmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin öğrenme ortamını verimli hâle getirmek ve sınıf disiplinini sağlamak amacıyla sınıf yönetimine duyarlılıkla yaklaşımları gerektiğini vurgulayan Sarıtaş'ın (2000) değerlendirmesini desteklemektedir.

Araştırmada dikkat çeken bulgulardan biri de sosyal etkileşimin doğal biçimde gelişmesidir. Yabancı dil öğrenenlerin dil öğrenme ihtiyaçları ve psikososyal özellikleri birbirinden farklıdır (Barın, 2004). Bunun yanında öğrencilerin ait oldukları dil ailesi de öğrenme sürecini etkileyen önemli değişkenlerden biridir (Yılmaz vd., 2018; Swan, 1997). Diller arasındaki benzerlik ve farklılıklar, öğrenme sürecini olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Odlin, 1989). Araştırmada ise ortak ana dile sahip öğrencilerin birbirlerine akademik destek sundukları görülmüştür. Türkçe yeterliği daha yüksek olan Mısırlı öğrencilerin diğer Mısırlı öğrencilere, Suriyeli öğrencilerin kendi gruplarındaki öğrencilere ve Afgan öğrencilerin yine kendi ülkelerinden gelen öğrencilere öğrenme sürecinde yardımcı oldukları fark edilmiştir. Bununla birlikte farklı ülkelerden gelen öğrencilerin de ÜDDDE'lerle oluşturulan cümle dönüşümlerine olumlu tepki verdikleri, grup içi etkileşimlerinin arttığı ve derse katılma konusunda daha istekli oldukları belirlenmiştir. Bu bulgu, ÜDDDE'lerin bireysel öğrenmenin yanı sıra iş birliğine dayalı öğrenme ortamını da desteklediğini göstermektedir.

Araştırmanın önemli sonuçlarından biri de öğrencilerin ders sürecindeki aktif katılımlarıdır. Yeni bilgilerin öğrenilebilmesi için öğrencilerin öğretim sürecine etkin biçimde katılması, sunulan uyarıcıları anlamlandırması ve uygun tepkiler geliştirmesi gerekmektedir (Görge, 1999). Öğretmenin akademik ve sosyal açıdan destekleyici bir öğrenme ortamı oluşturması, öğrencilerin öğrenme süreçlerini kolaylaştırmaktadır (Evertson & Weinstein, 2006). Macías'a (2018) göre yabancı dil öğretmenlerinin sınıf içi iletişim, etkileşim ve disiplin becerilerini geliştirmeleri etkili öğretimin temel koşullarından biridir. Sınıf yönetiminin, öğretmenin okul kültürüne uyumu, alan bilgisi ve öğrencilerle kurduğu iletişim doğrultusunda şekillendiği belirtilmektedir (Farrell, 2006).

Araştırmada, ÜDDDE'lerin bütün uygulama aşamalarında öğrencilerin etkin rol aldığı, uygulama ilerledikçe derse katılımlarının arttığı ve bu katılımın dil bilgisi yapılarını öğrenmelerine katkı sağladığı belirlenmiştir. Gözlem verileri, öğrenci ve öğretmen görüşleri de çalışma kâğıtlarının ve aşamalı cümle genişletme etkinliklerinin öğrencilerin konuyu daha iyi anlamalarını ve öğretim sürecine etkin biçimde katılmalarını desteklediğini göstermektedir. Bu bulgular, ÜDDDE'lerin sınıf içi etkileşimi, iş birliğine dayalı öğrenmeyi ve öğrenme sorumluluğunu güçlendirdiğine işaret etmektedir.

Araştırmanın Güçlü Yönleri, Sınırlılıkları ve Gelecek Araştırmalara Öneriler

Araştırmanın en güçlü yönü üretici dönüşümsel dil bilimi kuramına dayanan on etkinliğin iki farklı üniversitenin TÖMER birimlerinde uygulanmasıdır. Uygulamanın farklı ülkelerden gelen B2 düzeyindeki üniversite öğrencileriyle yürütülmesi, etkinliklerin farklı dil geçmişlerine sahip dil öğrenenler üzerindeki işlevselliğinin değerlendirilmesine imkân sağlamıştır. Ayrıca bir cümleden hareketle farklı cümlelerin türetilmesine / üretilmesine dayanan etkinlikler, öğrencilerin ana dillerinin yapısal özellikleri bakımından çeşitlilik gösteren iki grupta uygulanmıştır. Bu yönüyle araştırma, üretici dönüşümsel dil biliminin kuramsal ilkelerini yabancı dil olarak Türkçe öğretimine uyarlayan uygulama temelli bir yaklaşım sunmaktadır.

Araştırmanın güçlü yönlerinin yanı sıra bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. İlk olarak araştırma, B2 düzeyinde Türkçe öğrenen üniversite öğrencileriyle sınırlıdır. Bu nedenle sonuçların farklı dil yeterlik düzeylerindeki öğrencilere genellenebilirliğinin sınırlılığı bulunmaktadır. Katılımcılar farklı ülkelerden gelmelerine rağmen bulgular, uyrukları veya ana dillerinin yapısal özellikleri açısından ayrı ayrı incelenmemiştir. Ayrıca cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi ve öğrencilerin öğrenim gördükleri veya görmeyi planladıkları bölümler analizlerde değişken olarak ele alınmamıştır. Bu durum, ÜDDDE'lerin farklı öğrenci grupları üzerindeki etkilerinin karşılaştırılmasını sınırlandırmıştır.

Gelecek araştırmalarda ÜDDDE'lerin; A1, A2, B1, C1 ve C2 gibi farklı dil yeterlik düzeylerinde uygulanması önerilmektedir. Öğrencilerin ana dili, uyruğu, yaşı, cinsiyeti,

eğitim düzeyi ve akademik alanı dikkate alınarak karşılaştırmalı analizler yapılabilir. Özellikle farklı ana dili yapılarına sahip öğrencilerin cümle türetme ve yeniden yazma sürecinde karşılaştıkları güçlüklerin incelenmesi, dile özgü öğretim uygulamalarının geliştirilmesine katkı sağlayabilir. Ayrıca etkinliklerin farklı yaştaki öğrencilere uygulanması, yaklaşımın hangi gruplarda ve koşullarda daha etkili olduğunun belirlenmesine imkân verecektir. Gelecek çalışmalarda yapay zekâ destekli araçlardan yararlanılarak cümlelerin, farklı dil bilgisel yapılarla yeniden yazılması (anlamın korunarak farklı cümleler şeklinde yazılması) ve öğrencilere geri bildirim sunulmasına yönelik etkinlikler geliştirilebilir. Bu uygulamaların; öğrencilerin yazma becerileri, dil bilgisel yeterlikleri, yazma motivasyonları, yazma kaygıları ve yazma tutumları üzerindeki etkileri güncel yaklaşımlar ve yöntemlerle deneysel olarak incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Abdallah, N., & Alhaddad, A. S. (2025). The impact of an instructional program based on the transformational-generative theory on improving writing skills among eleventh-grade female students in Jordan. *Journal of Child Science*, 15(1), Article 8. <https://doi.org/10.53391/2474-5871.1007>
- Abu-Ghararah, A. H. (1999). Learning anxiety and english language achievement of male and female students of university and secondary stages in al-madinah almunawwarah: a comparative research study. *King Abdulaziz University Journal*, 12(1), 3-29. <http://dx.doi.org/10.4197/Edu.12-1.2>
- Abukan, M. (2018). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazmak için konuş modelinin üretici becerilere etkisi* (Tez No. 524816) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akan, H. (2018). Deneysel çalışmalarda yanlılık kaynakları, sorunları ve önlemler: İç geçerlilik. B. Akın & D. Tanyer (Eds.), *Kanıt düzeyindeki hemşirelik araştırmalarında kalite: Yöntem ve raporlama* içinde (ss. 8-10). Türkiye Klinikleri.
- Altunkaya, H., & Boylu, E. (2020). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik motivasyon engelleri ölçeği: Türkçeye uyarlama çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(29), 186-203. <https://doi.org/10.35675/befdergi.515725>
- Arslan, M. (2014). Öğrenenler açısından Türkçenin yapısal özelliklerinin yabancı dil olarak öğrenimine etkisi: Bosna Hersek örneği. *Eğitim ve Bilim*, 39(174). <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.2554>
- Arslan, M., & Kılıççı, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin gelişiminde karşılaşılan sorunlar: Bosna hersek örneği. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 169-182. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kusbd/issue/19381/205631>

- Arslan, N., & Durukan, E. (2014). Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarında söz varlığı unsurlarının incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 247-265. <https://ijla.net/DergiTamDetay.aspx?ID=168>
- Atef-Vahid, S., & Kashani, A. F. (2011). The effect of english learning anxiety on iranian high- school students' english language achievement. *Broad Research in ArtificialIntelligence and Neuroscience*, 2(3), 29-44. <http://www.edusoft.ro/brain/index.php/brain/article/view/234/355>
- Atılgan, H. (2018). Madde ve test istatistikleri. H. Atılgan (Eds.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (11. baskı, ss. 259-280). Anı.
- Avcı, Y. (2012). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil-düşünce analizi teorisi*. MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi, 1(3),1-15. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mjss/issue/40477/484896>
- Avcı, Y. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bengü'nün disiplinler özellik incelemesi. *Route Educational and Social Science Journal*, 7(1), 632-640. <https://atif.sobiad.com/index.jsp?modul=makale-goruntule&id=8oNPX3EBu-adCBSERscp>
- Avcı, Y., & Küçük, S. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil bilgisi öğretim. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 12(35), 49-67. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12458>
- Ayre, C., & Scally, A. J. (2014). Critical values for Lawshe's content validity ratio: revisiting the original methods of calculation. *Measurement and Evaluation in Counselling and Development*, 47(1), 79-86. <https://doi.org/10.1177/0748175613513808>
- Aytan, N., & Tunçel, H. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 12(30), 50-62. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19576/208815>
- Bagha, K. N. (2009). Generative grammar (GG). *Management and Labour Studies*, 34 (2), 291- 304. <https://doi.org/10.1177/0258042X0903400208>
- Barın, E. (2003). Yabancılar Türkçenin öğretiminde temel söz varlığının önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 13, 311-317. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/156774>
- Barın, E. (2004). Yabancılar Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları*, 1, 19-30. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/326575>
- Barın, E. (2008). Yabancılar Türkçenin öğretiminde motivasyonun önemi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7, 135-143.
- Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması* (2. baskı). Pegem Akademi.
- Berninger, V. W., Abbott, R. D., Jones, J., Wolf, B. J., Gould, L., Anderson-Youngstrom, M., & Apel, K. (2006). Early development of language by hand: composing, reading, listening, and speaking connections: Three letter-writing modes; and fast mapping in spelling. *Developmental Neuropsychology*, 29(161-92). https://doi.org/10.1207/s15326942dn2901_5

- Biçer, N. (2016). Yabancılar Türkçe öğretiminde motivasyona ilişkin öğrenci görüşleri ve sınıf içi gözlemler. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(1), 84-99. <https://doi.org/10.16916/aded.04251>
- Bölükbaş, F., Yılmaz, M., F., & Keskin, F. (Eds.), (2020). *Yeni istanbul uluslararası öğrenciler için Türkçe ders kitabı B2. Kültür Sanat.*
- Börekçi, M. (1997). Türk dilinin en büyük sorunlarından biri: Dilbilimin dil öğretimine yansımamış olması. *TÖMER Dil Dergisi* 56, 12-17.
- Börekçi, M. (2003). Türkçe Öğretimi bakımından dil bilgisi terimi ve kavram olarak olumluluk-olumsuzluk. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 49(2001), 44-61. <https://dergipark.org.tr/pub/belleten/issue/45180/565287>
- Börekçi, M. (2009). *Türkiye Türkçesinde yapı ve işlev bakımından sözcükler*. Eser Ofset.
- Börekçi, M. (2013). Dil zenginliği ve dil mükemmelliği kuramları bakımından Türkçe. Ü. Gürsoy, F. G. Ergönerç-Akbaba; F. Ersoy; Y. Kartallıoğlu & H. Yazıcı-Ersoy (Düz. Kurl.), *Leyla Karahan armağanı* içinde (ss. 295-309). Akçağ.
- Börekçi, M. (2015). Söz dizim kuramları bağlamında Türkçe söz dizimi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(16), 355- 370. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8986>
- Büyükkız, K. K., & Hasırcı, S. (2013). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde sözcük öğretimi üzerine bir değerlendirme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 145-155
- Büyükoztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni spss uygulamaları ve yorum*. (27. baskı). Pegem.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (26. baskı). Pegem Akademi.
- Cem, A. (2005). Dilbilgisi öğretiminde biçim-anlam kullanım üçlüsü: Ders malzemesi hazırlama ve uygulama önerisi. *TÖMER Dil Dergisi*, 128, 7-24.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. The MIT Press.
- Chomsky, N. (2002). *On nature and language*. Cambridge University Press.
- Chomsky, N. (2015). *The minimalist program* (20th ed.), MIT Press.
- Chomsky, N. (2020). *Lectures on government and binding*. (5th ed.), Foris.
- Cin-Şeker, Z. (2019). Göstergebilimsel metin çözümlemeye dayalı etkinliklerin ortaokul öğrencilerinin hikâye çözümleme becerilerine etkisi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(Eğitim & Psikoloji), 9-28. <https://doi.org/10.18506/anemon.522211>
- Clark, G. J. (2010). *The relationship between handwriting, reading, fine motor and visual - motor skills in kindergarteners* (Thesis No. 3418019). [Doctoral thesis, Iowa State University-United StatesFlorida]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Erlbaum.
- Corbalán, M. (2021). From generative linguistics to categorial grammars: Overt Subjects in Control Infinitives. *The Bulletin of Symbolic Logic*, 27(2), 215-215. <https://doi.org/10.1017/bsl.2021.32>
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment-Companion volume*. Council of Europe Publishing, Strasbourg, available at www.coe.int/lang-cefr.
- Creswell, J. W. (2002). *Research design qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2n ed.), SAGE Publication.
- Creswell, J. W., & Plano-Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* Y. Dede & S. B. Demir, (Çev. Eds.), Anı (Çalışmanın orijinali 2011'de yayımlanmıştır).
- Crystal, D. (2003). *Rediscover grammar* (3rd, ed.). Pearson Longman.
- Çetin, B. (2019). Test geliştirme. B. Çetin (Eds.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (ss. 105-126). Anı.
- D'Agostino, R., & Belanger, A. (1990). A suggestion for using powerful and informative tests of normality. *The American Statistician*, 44(4), 316-321. <https://doi.org/10.2307/2684359>
- Dalcı, Z. (2020). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygılarının değerlendirilmesi*. (Tez No. 624209). [Yüksek lisans tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Daşkıran, Y. (2018). Arapça dil yapısı açısından üretici dönüşümsel dilbilgisi. *EKEV Akademi Dergisi*, 22(74), 359-374. <http://dx.doi.org/10.17753/Ekev921>
- Dékány, É. (2019). Foundations of generative linguistics. *Acta Linguistica Academica. An International Journal of Linguistics*, 66(3), 309-334. <https://doi.org/10.1556/2062.2019.66.3.1>
- Demircioğlu, G. (2009). Temel istatistiksel kavramlar. S. Çepni & S. Akyıldız (Eds.), *Ölçme ve değerlendirme* içinde (ss. 161-197), Celepler Matbaacılık.
- Deniz, Ü., & Erdener, A. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonlarını etkileyen etmenler. Ö. K. Tüfekçi (Eds.), *Sosyal bilimlerde stratejik araştırmalar* içinde (ss. 29-41). Lambert Academic.
- Dilidüzgün, Ş. (2020). *Süreç ve tür odaklı okuma ve yazma eğitimi* (2. baskı). Anı.
- Doğan, Y. (2014). Yabancılarla Türkçe kelime öğretiminde market broşürlerinden yararlanma. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 10(1), 89-98. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jlls/issue/9938/122946>
- Domico, M. (1993). Patterns of development in narrative stories of emergent writers. In C. Kinzer & D. Leu (Eds.), *Examining central issues in literacy research, theory, and practice* (pp. 391-404). National Reading Conference

- Douda, A. A. (2005). *The impact of transformational grammar (TG) on foreign language teaching* (Thesis No. 1427753) [Mater's thesis, Southern Connecticut State University- United States- Connecticut]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Doyumğaç, İ. (2017). *Yabancılar için Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi öğretimi* (Tez No. 448554) [Yüksek lisans tezi, Adıyaman Üniversitesi-Adıyaman] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Doyumğaç, İ., & Tezcan, A. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde üretici dönüşümsel dilbilgisi. *International Journal of Languages Education*, 6(4), 244-265. <https://ijlet.com/DergiTamDetay.aspx?ID=3184>
- Doyumğaç, İ. (2022). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 5(2), 179-200. <https://doi.org/10.47935/ceded.1214115>
- Dönmez, B. (2015). Sosyal bir sistem olarak sınıf. M. Şişman & S. Turan (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (12. baskı, ss. 45-59). Pegem Akademi.
- Durmuş, M. (2013a). İkinci/ yabancı dil öğretiminde sadeleştirilmiş metin sorunları üzerine. *Bilig*, 65, 135-150. <http://bilig.yesevi.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/2422- published.pdf>
- Durmuş, M. (2013b). İkinci/yabancı dil öğretiminde özgün ve değiştirilmiş dilsel girdi üzerine. *Turkish Studies. International Journal for International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(1), 1291-1306. <http://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423933188.pdf>
- Ehri, L. C., & Wilce, L. S. (1987). Cipher versus cue reading: An experiment in decoding acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 79(1), 3-13. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.79.1.3>
- Ekinci-Çelikpazu, E., & Börekçi, M. (2018). Orta öğretim onuncu sınıf öğrencilerinin fiil çatısı ile ilgili kavram yanlışları. *Electronic Turkish Studies*, 13(27). 10.7827/TurkishStudies.14510
- Ekiz, D. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (5. baskı). Anı.
- Erdem, İ., & Çelik, M. (2011). Dil bilgisi öğretim yöntemi üzerine değerlendirmeler. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, terature and History of Turkish or Turkic*, 6(1), 1057-1069. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.1988>
- Erkuş, A. (2016). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-I: Temel kavramlar ve işlemler* (3. baskı). Pegem Akademi.
- Erol, S. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin karşılaştıkları motivasyon engelleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 270-281. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.60703-855304>
- Ertekinoglu, S. (2003). *Türkçe derslerinde dil bilgisi öğretimi üzerine öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi* (Tez No. 28513063). [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi- İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Ertürk-Şenden, Y. (2017). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kalıp sözlerin kullanımına yönelik etkinlik örneklerinin başarı üzerindeki etkileri* (Tez No. 464588) [Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi-Tokat]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Farrell, T. S. C. (2006). The first year of language teaching: imposing order. *System*, 34(2), 211- 221. <https://doi.org/10.1016/j.system.2005.12.001>
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Sage publications.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N., & Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.), The McGraw Hill Company.
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational behavior*, 26(4), 331-362. <https://doi.org/10.1002/job.322>
- Gemalmaz, E. (2010). *Türkçenin derin yapısı* C. Alyılmaz & O. Mert (Yay. Hzl.), Belen.
- Gomari, H., & Lucas, R. I. (2013). Foreign language learning motivation and anxiety among iranian students in the philippines. *Philippine ESL Journal*, 10, 148-178. <http://www.philippine-esl-journal.com/wp-content/uploads/2014/01/V10-A6.pdf>
- Göçen, G., & Okur, A. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi: Ne kadar öğreteceğiz? *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 2180-2203. <https://doi.org/10.15869/itobiad.417987>
- Görgeç, İ. (1999). Bilgiyi işleme kuramına göre öğrenme ve bellek, *Millî Eğitim*. 141, 54-57.
- Günay, V. D. (2013a). *Metin bilgisi* (4. baskı). Papatya.
- Günay, V. D. (2013b). *Söylem çözümlemesi*. Papatya.
- Güneş, F. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller. A. Şahin, (Eds.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi içinde* (2. Baskı, ss. 499-524). Pegem Akademi.
- Güriş, S., & Astar, M. (2019). *Bilimsel araştırmalarda spss istatistik*. Der kitapçı.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2010). *Multivariate data analysis*. Pearson-Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- Hake, R. R. (1998). Interactive-engagement versus traditional methods: A six-thousand-student survey of mechanics test data for introductory physics courses. *American Journal of Physics*, 66(1), <https://doi.org/10.1119/1.18809>
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2013). *Halliday's introduction to functional grammar* (4th ed.). Routledge.
- Hamaratlı, E. (2015). Yabancılar Türkçe öğretimi ağı oluşturma yönteminin öğrencilerin yazma becerisi ve motivasyonuna etkisi Mısır örneği (Tez No.407178) [Yüksek lisans tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi-Zonguldak]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Hemamalini, H. C. (2010). English language anxiety in relation to achievement among high school students. *E-Journal of all India Association for Educational Research*, 22(1). 130-140. <https://doi.org/10.5539/ies.v12n12p130>
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. A. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70(2), 125-132. <https://doi.org/10.2307/327317>
- Hsu, Y. T. (2005). *The Relationships Among Junior High School Students' Foreign Language Anxiety, EFL Learning Motivation and Strategy*. (Unpublished Master's Thesis). National Chenkung University, Tainan, Taiwan. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19547/208182>
- İşcan, A. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma kaygısı üzerine bir inceleme (Ürdün Üniversitesi Örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 14, 135-152.
- Javed, M., Juan, W. X., & Nazli, S. (2013). A Study of students' assessment in writing skills of the English language. *International Journal of Instruction*, 6(2), 130-144. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED544075.pdf>
- Jundi, M., & Nabila, N. (2023). Transformational-generative theory perspective in teaching the four language skills of arabic. *Al-Fusha: Arabic Language Education Journal*, 5(2), 72-81. <https://doi.org/10.62097/alfusha.v5i2.1193>
- Kadan, Ö. F. (2020). *5e öğrenme modelinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazmaya yönelik tutum ve yazma becerilerine etkisi* (Tez No. 638733) [Doktora tezi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi-Hatay]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kamalak, A. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazdırmanın yazma yanlışlarının düzeltilmesine etkisi* (Tez No. 471037) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi-Çanakkale]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kaplan, T. (2018). *Yabancılar Türkçe öğretiminde otantik yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma becerisi ve tutumuna etkisi* (Tez No. 534761) [Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi-Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karadağ, Ö. (2019). *Kelime öğretimi* (2. baskı). Pegem Akademi.
- Karakuş-Tayşi, E. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(4), 1033- 1050. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tsadergisi/issue/40949/475608>
- Karaörs, M. M. (2010). Türkçenin farklılıklarının yabancılar öğretilmesi üzerine. N. E. Uzun, M. E. Gökmen & C. Kurt (Eds.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yeni çalışmalar içinde* (ss.274-291). Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi* (27. basım). Nobel.
- Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141-153.

- Karatay, H., & Kaya, S. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dilbilgisi için çerçeve program. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 7(2), 1-59. [10.29228/ijlet.12377](https://doi.org/10.29228/ijlet.12377)
- Kaya-Gözlü, E. (2010). Yabancılar Türkçe öğretiminde partisiplerin (sıfat-fiillerin) kavratılmasındaki güçlü sorunlar. N. E. Uzun, M. E. Gökmen & C. Kurt (Eds.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yeni çalışmalar* içinde (ss. 356-363). Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Kertész, A. (2010). Two notions of "research program" and the historiography of generative linguistics. *Historiographia Linguistica*, 37(1), 165-191. <https://doi.org/10.1075/hl.37.1/2.07ker>
- Kertész, A. (2019). Fallacies in the historiography of generative linguistics. *Foundations of Science*, 24(4), 775-801. <https://doi.org/10.1007/s10699-019-09612-9>
- Kilmen, S. (2015). *Eğitim araştırmaları için SPSS uygulamalı istatistik*. Edge Akademi.
- Kocaman, A. (2008). Dilbilim, Türkçe öğretimi ve ötesi. *Türk Dili Dergisi*, 22(127).
- Korkmaz, Z. (1995). *Türk dili üzerine araştırmalar*. Türk Dil Kurumu.
- Korkut, E. (2016). Metin dilbilimi ve dil öğretimi. E. Korkut & İ. Onursal Ayırır (Eds.), *Dilbilimleri ve dil eğitimi* içinde (2. baskı, ss. 173-202). Seçkin.
- Kuo, M. M., & Lai, C. C. (2006). Linguistics Across Cultures: The Impact of Culture on Second Language Learning. *Journal of Foreign Language Instruction*, 1(1), 1-10. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496079.pdf>
- Kurt, E. (2019). *Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* (Tez No. 603596) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Lan, Yi T. J. (2010). *A study of taiwanese 7th graders' foreign language anxiety, beliefs about language learning and its relationship with their english achievement* [master's thesis, Ming Chuan University-Taiwan].
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575.
- Lewis, K. R. (1972). Transformational-generative grammar: a new consideration to teaching foreign languages. *The Modern Language Journal*, 56(1), 3-10. <https://doi.org/10.2307/325572>
- Liu, H. J., & Chen, C. W. (2015). A comparative study of foreign language anxiety and motivation of academic and vocational-track high school students. *English Language Teaching*, 8(3), 193-204. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v8n3p193>
- Longcamp, M., Anton, J. L., Roth, M., & Velay, J. L. (2005). Premotor activations in response to visually presented single letters depend on the hand used to write: a study on left-handers. *Neuropsychologia* 43(12), 1801-1809. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2005.01.020>

- Maarif Vakfı. (2020). *Türkiye Maarif Vakfı Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı*. Türkiye Maarif Vakfı.
- Macías, D. F. (2018). Classroom management in foreign language education: An exploratory review. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 20(1), 153-166. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1067261.pdf>
- Maden, S., Dincel, Ö., & Maden, A. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(2), 48-769. <https://doi.org/10.7884/teke.488>
- Marantz, A. (2005). Generative linguistics within the cognitive neuroscience of language. *The Linguistic Review*, 22(2-4), 429-445. <https://doi.org/10.1515/tlir.2005.22.2-4.429>
- Mayo, M. P. G. (2012). Cognitive approaches to L3 acquisition. *International journal of English studies*, 12(1), 129-146. <https://doi.org/10.6018/ijes.12.1.140421>
- Melanlıoğlu, D., & Demir-Atalay, T. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma öz yeterliklerinde yaratıcı yazma uygulamalarının etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(3), 697-721. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi/issue/31706/347476>
- Memiş, M. R., & Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(9), 297-318. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5089>
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. (2019). *Yabancı diller Türkçe b2 seviyesi harmanlanmış model kurs programı*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Mishu, A., & Jaashan, H. M. S. (2025). Effects of transformational generative grammar (TGG) on writing skills of KKKU EFL students. *Journal of Language Teaching and Research*, 16(6), 1878-1888. <https://doi.org/10.17507/jltr.1606.09>
- Myles, J. (2002). Second language writing and research: The writing process and error analysis in student texts. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 6(2), 1-19. <http://tesl-ej.org/ej22/a1.html>
- Nartgün, Z. (2008). Duyuşsal nitelikler ve ölçülmesi. S. Erkan ve M. Yurda (Eds.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde* (ss. 141-196). Nobel.
- Newmeyer, F. J. (1982). On the applicability of transformational generative grammar. *Applied Linguistics*, III (2), 89-120. <https://doi.org/10.1093/applin/III.2.89>
- Newmeyer, F. J. (2020). Outside of the palace walls: Generative linguists in the 1970s and 1980s. *Language* 96 (3), e173-e199. [doi:10.1353/lan.2020.0054](https://doi.org/10.1353/lan.2020.0054).
- Newsom, R. S., & Gaite, A. J. H. (1971). Prose Learning: Effects of pretesting and reduction of passage length. *Psychological Reports*, 28(1), 123- 129. <https://doi.org/10.2466/pr0.1971.28.1.123>

- Odlin, T. (1989). *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524537>
- Onan, B. (2012). Dil eğitiminin dil bilimsel temelleri: Ferdinand de Saussure'ün genel dilbilim kuramında dil eğitimiyle ilgili bulgular. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 219-243. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19553/208289>
- Özdemir, B. (2019). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(2), 351-364. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi/issue/47639/536649>
- Özmen, H. (2019). Deneysel araştırma yöntemleri. H. Özmen & O. Karamustafaoğlu (Eds.), *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (ss. 198-226). Pegem Akademi.
- Öztürk, E. (2004). Cümle, kelime grupları ve kelime öğretimi. *Türk Dili Dergisi*, 635, 687-691.
- Öztürk, F. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde söz varlığı. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 65, 83-104. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7226>
- Polatcan, F. (2016). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygılarının incelenmesi. *Route Educational and Social Science Journal*, 3(3), 1-13.
- Polatcan, F. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kaygı üzerine yapılan araştırmaların incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 205-216. <https://doi.org/10.16916/aded.483208>
- Rankin, T. (2013). Verb movement in generative sla and the teaching of word order patterns. M. Whong, K. H. Gil & H. Marsden (Eds.), *Universal grammar and the second language classroom* (pp. 57-77). Springer.
- Richards, J. C., Platt, J., & Platt, H. (1992). *Dictionary of language teaching and applied linguistics* (2. baskı). Longman
- Richgels, D. J. (1995). Invented spelling ability and printed word learning in kindergarten. *Reading Research Quarterly*, 30 (1), 96-109. <https://doi.org/10.2307/747746>
- Ritchey, K. D. (2008). The building blocks of writing: Learning to write letters and spell words. *Reading and writing: An Interdisciplinary Journal*, 21(1-2), 27-47. <https://doi.org/10.1007/s11145-007-9063-0>
- Ryan, M. R., & Deci, L. E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Sarıçoban, A. (2005). Classroom management skills of the language teachers. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 1-11. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/104641>
- Sarıtaş, M. (2000). Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama. L. Küçükahmet (Eds.), *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar içinde*. (ss. 38-44). Nobel.
- Sawilowsky, S. S. (2009). New effect size rules of thumb. *Journal of Modern Applied Statistical Methods*, 8(2), 597-599. <http://digitalcommons.wayne.edu/jmasm/vol8/iss2/26>

- Schiffer, S. (2015). *Meaning and formal semantics in generative grammar*. *Erkenn*, 80(1), 61- 87. <https://doi.org/10.1007/s10670-014-9660-7>
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci SPSS ve lisrel uygulamaları* (2. baskı). Anı.
- Sevim, O. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 0(65), 67-586. <https://doi.org/10.14222/Turkiyat4170>
- Sezer, A. (1988). Yabancı dil öğretiminde üretken-dönüşümlü dil bilgisinin yeri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 141-151. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7834/103130>
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2013). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (2.baskı). Anı.
- Swan, M. (1997). The influence of the mother tongue on second language vocabulary acquisition and use. N. Schmitt & M. McCarthy (Eds), In *vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp.156-180). Cambridge University Press.
- Şeker, H., & Gençdoğan, B. (2006). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme*. Nobel.
- Şen, Ü., & Boylu, E. (2017). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 6(2), 1122-1132. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/teke/issue/30306/327522>
- Takıl, N. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisini geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması: Döngüsel yazma etkinliği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(1), 299-312. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tsadergisi/issue/21499/230550>
- Takıl, N. B. (2014). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde iletişimsel yaklaşımın yazma becerisine etkisi* (Tez No. 366357) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tekin, H. (1991). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (27. baskı). Yargı.
- Temur, N. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde iletişimsel ve tematik yaklaşım. H. Develi, Ş. Ateş, Ş. Çobanoğlu, M. Balcı, İ. Gültekin, N. Temur, R. Ademi, M. Kurt, İ. Erdem, H. Karatay, D. Melanlıoğlu, O. Mert, S. Pilav, & M. Ülker (Eds.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem ve uygulamalar içinde* (ss. 87-103). Kültür Sanat.
- Thanasoulas, D. (2001). The importance of teaching culture in foreign language classroom. https://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue3_3/7-thanasoulas.html
- Tok, M., & Yığın, M. (2013). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme nedenlerine ilişkin bir durum çalışması. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 8, 132-147. <http://oaji.net/articles/2014/1069-1406114544.pdf>
- Top, F. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma tekniklerinin kullanılması* (Tez No. 353283) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Tunçel, H. (2014). Yabancı dil olarak Türkçeye yönelik motivasyon algısı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(28), 177-198. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19574/208776>
- Tweissi, A. I. (1998). The effects of the amount and the type of simplification on foreign language reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 11(2), 191-206.
- Uçgun, D. (2006). Yabancılar Türkçe öğretiminde sözcük dağarcığını geliştirme teknikleri. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 20, 217-227. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16961/177128>
- Uhry, J. K., & Shepherd, M. J. (1993). Segmentation/spelling instruction as part of a first-grade reading program: Effects on several measures of reading. *Reading Research Quarterly*, 28(3), 218-233. <https://doi.org/10.2307/747995>
- Vernier, S., Barbuzza, S., Del Giusti, S., & Del Moral, G. (2008). The five language skills in the EFL classroom. *Nueva Revista de Lenguas Extranjeras*, 10, 263-291. <https://bdigital.uncu.edu.ar/2647>
- Yadav, M. S., & Yadav, M. K. (2020). Role of the transformational generative grammar and other language learning theories in english language teaching. *Electronic Research Journal of Social Sciences and Humanities*, 2(1), 141-153. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3567848>
- Yegen, Ü., & Özdemir, M. (2020). Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetim tarzları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies- Education*, 15(2), 1329-1347. <https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.39950>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Seçkin.
- Yıldırım, M. (2018). *Yabancılar Türkçe öğretiminde yazma gelişim dosyası uygulaması* (Tez No. 532849) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz, F., & Buzlukluoğlu-Arslan, S. (2014). Çomü Tömer'de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin motivasyon kaynakları ve sorunları. *Turkish Studies*, 9(6), 1181-1196. <https://app.trdizin.gov.tr/makale/TWpZNU9EWXINZz09>
- Yılmaz, M., Tezcan, A., & Doyumgaç, İ. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi öğretmenlerinin Türkçe öğretim yöntemi hakkındaki görüşleri. *International Journal of Language Academy*, 6(2), 263-280. <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.3940>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.), Sage.
- Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Self-regulatory dimensions of academic learning and motivation. In G. D. Phye (Ed.), *Handbook of academic learning: Construction of knowledge* (pp. 105-125). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012554255-5/50005-3>

Ekler

Ek 1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Cümle Yazma Başarı Testi

1. Aşağıdakilerden hangisi bir cümle değildir?
 - A) Sofranın baş köşesine oturtmuşlar.
 - B) İnsanlar yaşlandıkça olgunlaşıyor.
 - C) Turuncu iştah açar, ...
 - D) İnsanlar modada şıklığı....
2. "Seni yeniden gördüğüme çok sevindim." cümlesindeki altı çizili ekin benzer işlevi aşağıdaki cümlelerin hangisinde y vardır?
 - A) Geleceği tahmin etmek çok zor.
 - B) Onun döndüğüne inanıyorum.
 - C) Onun ortağına hesap verecek.
 - D) Oyuna girecek kişilerin performansı çok iyiydi.
3. "Yıkacak çamaşırları makineye koymayı unutma." cümlesinin yeniden yazımı aşağıdakilerden hangisi gibi olamaz?
 - A) Çamaşırlar yıkanacak. Onları makineye koymayı unutma.
 - B) Makineye koymayı unutma yıkanacak çamaşırları.
 - C) Yıkamış olan çamaşırları makineye atmayı unutma.
 - D) Yıkacak olan çamaşırları makineye atmayı unutma.
4. "Kızarmış ekmek yemeden kendimi kahvaltı yapmış saymam." cümlesi anlam olarak aşağıdaki seçeneklerin hangisine yakındır?
 - A) Kızarmış ekmek yediğim zaman kendimi kahvaltı yapmış sayarım.
 - B) Kızarmış ekmek yemeden önce kahvaltı yaparım.
 - C) Kahvaltıda sadece kızarmış ekmek yerim.
 - D) Kızarmış ekmek yedikten sonra kahvaltı yaparım.
5. Aşağıdakilerden hangisi "Verdiğimiz rahatsızlıktan dolayı özür dileriz" cümlesiyle aynı anlama gelen farklı bir yazım olamaz?
 - A) Rahatsızlık verdik. Bu nedenle özür dileriz.
 - B) Rahatsızlık verdiğimiz için özür dileriz?
 - C) Özür dileriz. Çünkü rahatsızlık verdik.
 - D) Eğer rahatsızsanız. Özür dileriz?
6. "Patron, zamanında işe gelmeyen çalışanlara çok kızardı." cümlesi aşağıdaki seçeneklerin hangisiyle anlam yönünden özdes (eş değer) değildir?
 - A) Patron, zamanında işe gelmeyen çalışan işçilerine çok kızardı.
 - B) Patron, işe geç gelen çalışanlarına çok kızardı.
 - C) Zamanında işe gelmeyen çalışanlar patrona çok kızardı.
 - D) Patronun çalışanları işe zamanında gelmediği için kızardı.
7. "Bu ayakkabılar, su geçirmez kumaştan yapılmış." cümlesinden anlam olarak aşağıdaki seçeneklerin hangisi üretilemez?
 - A) Bu ayakkabıların yapıldığı kumaş su geçirmez.
 - B) Bu ayakkabılar su geçirmez kumaştan yapılacak.
 - C) Bu ayakkabılar su geçirmeyen kumaştan yapılmış.
 - D) Bu ayakkabıların kumaşı su geçirmezdir.
8. Bitmiş pilleri çöpe atmayın." cümlesinin yakın anlamlısı aşağıdakilerden olamaz?

A) Çöpe atılmayan piller bitmiştir.

B) Biten pilleri çöpe atmayın.

C) Tükenmiş pilleri çöpe atmayın.

D) Çöpe atmayın bitmiş pilleri.

9. *“Babaannem eli öpülesi bir kadın.”* cümlesinin anlam olarak eş değeri aşağıdakilerden hangisi olabilir?

A) Babaannemin elini öpmeliyiz.

B) Babaannem eli öpülmüş bir kadın.

C) Babaannemin elini öptü bir kadın.

D) Babaannem eli öpülecek bir kadın.

10. *“Gökçe Hanım bu ülkede çok tanınmış bir yazar.”* cümlesiyle yakın anlamli olanların karşısına (D), yakın anlamli olmayanların karşısına (Y) yazınız.

10a. Gökçe Hanım bu ülkede çok tanınan bir yazar. (.....)

10b. Gökçe Hanım bu ülkeyi bilen bir yazar. (.....)

10c. Gökçe Hanım bu ülkede bilinen bir yazar. (.....)

10d. Gökçe Hanım bu ülkeyi tanıyan bir yazar. (.....)

11. *“Yarın akşam düğünde giyeceğin elbiseyi şimdiden ütölemelisin.”* cümlesiyle özdeş (eşdeğer) olanların karşısına (D) özdeş (eşdeğer) olmayanların karşısına (Y) yazınız.

11a. Yarın akşam düğünde giyeceğin elbiseyi şimdiden ütölemen gerek. (.....)

11b. Yarın akşam düğünde giyeceğimiz elbiseyi ütölemeyebilirsin. (.....)

12. “Zavallı adamcağızın ne bitmez çilesi varmış.” cümlesiyle yakın anlamli olanların karşısına (D), yakın anlamli olmayanların karşısına (Y) yazınız.

12a. Zavallı adamcağızın hiç bitmeyen bir çilesi varmış. (.....)

12b. Zavallı adamcağızın bitmiş çilesi varmış. (.....)

13. “Dün sabah kahvaltı hazırladın. O çok güzeldi.” cümlesini tek bir cümle şeklinde yeniden yazınız.

.....
.....

14. “Başbakan olimpiyatlarda madalya kazananları tebrik etti.” cümlesinin eş değerini (özdeşini) yazınız.

.....
.....15.

“Nasrettin Hoca bir gün yemekli bir düğüne davet edilmiş. Hoca, ziyafete gündelik elbiseleri ile gidince kimse onunla ilgilenmemiş.” cümlesini tek bir cümle şeklinde yeniden yazınız.

.....
.....16.

Aşağıda boş bırakılan yerleri uygun eklerle tamamlayınız.

1. Elleri kırıl..... adam çocuğu dövmüş.
2. Ülkemizde okur yaz.... insan sayısı gittikçe artıyor.
3. Şurada otur..... kadın benim annem.
4. Yeğenim çok yara..... ele avuca sığmaz bir çocuk.
5. En sev... kitapları seçtim.

6. Gelecek yaz okuy..... kitap “Suç ve Ceza”dır.

17. Aşağıdaki dil bilgisi yapılarından en az bir tanesini seçerek bu dil bilgisi yapısını örneklendiren bir cümle yazınız.

-an, en, -acak, ecek, -mış, -miş, -dık, -dik, -duk, -dük, -tık, -tik, -tuk, -tük, -r, -ar, -er, -ır, -ir, -ur, -ür, -maz, me, -ası, -esi.

.....

.....

18. “Rüya gördüm. O rüyayı hatırlamıyorum.” cümlesini tek cümle şeklinde yazınız.

.....

.....

19. “Ahmet lise ikinci sınıfa gidiyor. Onu, annesi her sabah saat yedide uyandırıyor.” cümlesinin farklı cümleler şeklinde yazılıp yazılmayacağını değerlendiriniz.

.....

.....

.....

.....

.....

20. “Okuduğunuz hikâyeden birkaç cümle söyleyin” cümlesini iki farklı cümle şeklinde yazınız.

.....

.....

21. Aşağıdaki puanlama anahtarını okuduktan sonra puanlama anahtarını göz önünde bulundurarak bir anınızı yazınız.

4 Puan	Metin akıcı bir dille yazılmış ve metindeki cümlelerde geçen; /-An/, /-mİş/, /-AcAk/, /-Dİk/, /-AsI/, /-mAz/, /-r/, /-Ar/ ekleriyle sözcük ve cümleler uygun bir şekilde birbirine bağlanmıştır. Ayrıca metni oluşturan bütün cümlelerdeki ek ve sözcükler yerinde kullanılmıştır.
3 puan	Metindeki cümlelerde geçen; /-An/, /-mİş/, /-AcAk/, /-Dİk/, /-AsI/, /-mAz/, /-r/, /-Ar/ eklerinden bazıları yerinde kullanılmamıştır. Ayrıca cümlelerin birbirine bağlanması konusunda yer yer eksiklikler bulunmaktadır.
2 Puan	Metinde; /-An/, /-mİş/, /-AcAk/, /-Dİk/, /-AsI/, /-mAz/, /-r/, /-Ar/ ekleri yeterince kullanılmamıştır. Metindeki cümleler birbiriyle kısmen tutarlıdır.
1 Puan	Metindeki cümlelerin çoğu basit yapıli cümlelerdir. Sözcüklere getirilen; /-An/, /-mİş/, /-AcAk/, /-Dİk/, /-AsI/, /-mAz/, /-r/, /-Ar/ eklerin çoğu yerinde kullanılmamıştır.
0 Puan	Adı, soyadı, doğum tarihi, memleket vb. temel düzeyi ifade eden cümleler haricinde neredeyse cümle kurulmamıştır. Ayrıca yazılan cümlelerde; /-An/, /-mİş/, /-AcAk/, /-Dİk/, /-AsI/, /-mAz/, /-r/, /-Ar/ eklerinden hiçbirini kullanılmamış veya madde boş bırakılmıştır.

.....

.....

.....

Ek 2. Yarı Yapılandırılmış Tam Katılımcı Gözlem Formu**1. GENEL BİLGİLER**

Ders	Yabancı dil olarak Türkçe yazma eğitimi
Dersin başlama saati	-
Dersin bitiş saati	-
Dil düzeyi	B2
Tarih	-
Gözlemcinin rolü	Tam katılımcı gözlemci
Kaçıncı hafta	-

2. ORTAMLA İLGİLİ BİLGİLER**2.1.Fiziksel Ortama İlişkin Bilgiler**

.....

.....

2.2.Sosyal Ortama İlişkin Bilgiler

.....

.....

3. ETKİNLİK SÜRECİNİN GÖZLEMLENMESİ**3.1.Etkinliklerin uygulanma süreciyle ilgili gözlemler****3.1.1. Öğrenciler derse güdüldü mü?**

Evet ☐ Hayır ☐ Kısmen ☐

3.1.2. Öğrencilerde derse karşı merak duygusu oluşturuldu mu?

Evet ☐ Hayır ☐ Kısmen ☐

3.1.3. Dersin süreciyle ilgili gözlemler

.....

.....

3.1.4. Öğrencilerin, üretici dönüşümsel dil bilimine dayalı etkinliklerin uygulanma sürecinde cümlelerin yeniden yazımıyla ilgili düşünceleri nelerdir?

Olumlu ☐ Olumsuz ☐

Düşüncelere yönelik gözlemler:

.....

.....

3.1.5. Öğrenciler üretici dönüşümsel dil bilimine dayalı etkinliklerin uygulanma sürecinde cümlelerin yeniden yazımıyla ilgili ne tür davranışlar sergiledi?

Olumlu ☐ Olumsuz ☐

Davranışlara ilişkin gözlemler:

.....

.....

.....

3.1.6. Öğrencileri ders sürecinde güdüleyen etkinliklerle ilgili kodlar:

Bir cümleyi farklı şekilde yazma ☐ birkaç cümleyi tek cümle şeklinde yazma ☐ cümledeki öğelerin yerlerinin değiştirilmesi ☐ bir cümleye sözcük ekleme-çıkarma ☐ bir soruya kişisel cevap ☐ sözcüklerin bağlam içindeki anlamı ☐ anlamdan hareketle yeni bir cümle yazma ☐ cümleyi yorumlayarak yazma ☐ dönüştürme ☐ çıkarımlarımda bulunarak yazma ☐ dil bilgisel yapılarının farklı işlevlerini öğrenme ☐ bir sözcüğü isim kategorisine getirme ☐ bir sözcüğü fiil kategorisine getirme ☐ çözümleme/ayırıştırma ☐ birleştirme ☐ cümleyi kısaltarak yazma ☐ ön bilgi vb. ☐

3.2. Derse Katılımı ve Etkileşimi Sağlayan Etmenlerle İlgili Gözlemler

.....

.....

3.2.1. Öğretmen ve öğrenciler arasında sağlıklı bir etkileşim gerçekleşti mi?

Evet ☐ Hayır ☐ Kısmen ☐

Eğitmen ve öğrenciler arasındaki etkileşime yönelik gözlemler:

.....

.....

3.2.2. Etkinlikler yoluyla öğrencilerin derse etkin bir şekilde katılımı sağlandı mı?

Evet ☐ Hayır ☐ Kısmen ☐

3.2.3. Öğrenciler, bir cümlenin yeniden yazımıyla ilgili birbirleriyle etkileşime geçtiler mi?

Evet ☐ Hayır ☐ Kısmen ☐

3.2.4. Bütün öğrencilerin derse katılımı sağlandı mı?

Evet ☐ Hayır ☐ Kısmen ☐

3.2.5. Bir cümleyi yeniden yazmada veya bir soruya cevap vermede kişisel cevabın etkililiği (bireysel farklılık) dikkate alındı mı?

Evet ☐ Hayır ☐ Kısmen ☐

3.2.6. Öğrenci çalışma yaprağı derse katılımı sağladı mı?

Evet ☐ Hayır ☐ Kısmen ☐

3.2.7. Etkinliğin uygulanma sürecinde öğrenciler bir cümleden hareketle yeni cümleler yazabildi mi?

Evet ☐ Hayır ☐ Kısmen ☐

3.2.8. Eğitimci, öğrencilerin yazdıkları cümleler hakkında yeterli değerlendirme yaptı mı?

Evet ☐ Hayır ☐ Kısmen ☐

Eğitmeni değerlendirmelerine ilişkin gözlemler:

.....

.....

3.2.9. Öğrenciler, cümlenin yeniden yazımında biçim ve anlamın etkili olduğuna ilişkin değerlendirmelerde bulundular mı?

Evet ☐ Hayır ☐ Kısmen ☐

Öğrencileri değerlendirmelerine ilişkin gözlemler:

.....

.....

3.3. Yazma Becerisine İlişkin Gözlemler

.....

.....

3.3.1. Öğrenciler, cümleleri uygun şekil yeniden yazabildiler mi?Evet ☐ Hayır ☐ Kısmen ☐**3.3.2. Öğrenciler, özgün bir cümleden hareketle yeni bir cümle yazmada cümlelerin biçim ve anlamından yeterli ölçüde yararlandılar mı?**Evet ☐ Hayır ☐ Kısmen ☐**3.3.3. Öğrenciler, üretici dönüşümsel dil bilimine dayalı etkinliklerin bir cümleyi yeniden yazmada etkili olduğunu fark ettiler mi?**Evet ☐ Hayır ☐ Kısmen ☐**3.3.4. Öğrencileri yeniden yazmalarına yönelten kodlar:**

Bir cümleyi farklı şekilde yazma ☐, birkaç cümleyi tek cümle şeklinde yazma ☐, cümledeki öğelerin yerlerinin değiştirilmesi ☐, bir cümleye sözcük ekleme-çıkarma ☐, bir soruya kişisel cevap ☐, sözcüklerin bağlam içindeki anlamı ☐, anlamdan hareketle yeni bir cümle yazma ☐, cümleyi yorumlayarak yazma ☐, dönüştürme ☐, çıkarımlarımda bulunarak yazma ☐, dil bilgisel yapılarının farklı işlevlerini öğrenme ☐, bir sözcüğü isim kategorisine getirme ☐, bir sözcüğü fiil kategorisine getirme ☐, çözümle/ ayırıştırma ☐, birleştirme ☐, cümleyi kısaltarak yazma ☐, ön bilgi vb. ☐

Yazma becerisine ilişkin diğer gözlemler:

.....

.....

Ek 3. Yarı Yapılandırılmış Eğitimci Görüşme Formu

1. Etkinliklerin öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki etkisine ilişkin düşünceleriniz nelerdir?
2. Etkinliklerin öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonunu ne yönde ve nasıl etkilediğine ilişkin düşünceleriniz nelerdir?
3. Etkinliklerin öğrencilerin Türkçe yazma kaygısı üzerinde bir etkisinin olup olmadığına ilişkin düşünceleriniz nelerdir?
4. Etkinliklerin öğrencilerin sözcük dağarcığı üzerindeki etkisine ilişkin düşünceleriniz nelerdir?
5. Etkinliklerin sınıf yönetiminizi ne yönde ve nasıl etkilediğine ilişkin düşünceleriniz nelerdir?

6. Bunların dışında, etkinliklere ilişkin eklemek veya belirtmek istediğiniz başka bir husus varsa lütfen açıklayınız.

Ek 4. Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu

1. Etkinliklerin Türkçe yazma becerisi üzerindeki etkisine ilişkin düşünceleriniz nelerdir?
2. Etkinliklerin Türkçe öğrenme motivasyonunuzu ne yönde ve nasıl etkilediğiyle ilgili düşünceleriniz nelerdir?
3. Etkinliklerin Türkçe yazma kaygınız üzerindeki etkiyle ilgili düşünceleriniz nelerdir?
4. Etkinliklerin öğrencilerin sözcük dağarcığı üzerindeki etkisi ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?
5. Bunlar dışında, etkinliklerle ilgili eklemek veya belirtmek istediğiniz bir şey varsa lütfen buraya yazınız.

“COPE-Dergi Editörleri İçin Davranış Kuralları ve En İyi Uygulama İlkeleri” beyanları:

Etik Kurul Belgesi:	Atatürk Üniversitesi, Tarih: 19.03.2021, Sayı: 03/20
Çıkar Çatışması Beyanı:	Bu makalenin araştırması, yazarlığı veya yayınlanmasıyla ilgili olarak yazar/ların potansiyel bir çıkar çatışması yoktur.
Finansal Destek:	Bu çalışmanın araştırma ve yazım aşamasında herhangi kişi/kurum veya kuruluşlar tarafından finansal destek alınmadığı bildirilmiştir.
Katkı Oranı Beyanı:	%50-%50
Destek ve Teşekkür Beyanı:	
Sorumlu Yazar:	İbrahim DOYUMÇAÇ
Çifte Kör Hakem Değerlendirmesi:	Dış-bağımsız

The following statements are made in the framework of “COPE-Code of Conduct and Best Practices Guidelines for Journal Editors”:

Ethics Committee Approval:	Atatürk University, Date: 19.03.2021, Number: 03/20
Declaration of Conflicting Interests:	No conflicts of interest were reported for this article.
Financial Support:	It has been reported that this study did not receive financial support from any person/institution or organization during the research and writing phase.
Author Contributions:	%50-%50
Statement of Support and Acknowledgment:	
Corresponding Author:	İbrahim DOYUMÇAÇ
Double-Blind Peer Review:	External-independent