www.turkishstudies.net/education

Turkish Studies - Educational Sciences

eISSN: 2667-5609

INTERNATIONAL BALKAN UNIVERSITY
Sponsored by IBU

Research Article / Araştırma Makalesi

Düşünce Atölyesi Modeli'nin (DAM) Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Yönelik Tutuma Etkisi*

The Impact of the Idea Workshop Model (IWM) on Attitudes Towards Turkish as a Foreign Language

Mehmet Hilmi Sağlam** - Talha Göktentürk*** - Emre Yazıcı****

Abstract: Research with models on attitudes for new language learners has been underrepresented and has drawn little attention in studies on teaching Turkish as a foreign language (LTFL) thus far. The development of new models has the potential to improve the effectiveness of learning and teaching processes. In teaching Turkish as a foreign language, the model development studies are less focused. The application of models helps the teaching of learning objectives in many ways. Therefore, the study's aim is to explore the Idea Workshop model's (IWM) effect on the attitudes of LTFL. The participants were C1 level foreign students in Yıldız TÖMER (experimental group, n= 12) and AİBÜ TÖMER (control group, n= 14) in June 2018. The data was collected in the same period. The participants' attitudes towards LTFL were analyzed by using the quasi-experimental method with pre-test and post-test scores. Additionally, qualitative data was acquired using a semi-structured interview form in order to better understand the model's other probable impacts as the process progressed. The findings show that students in the experimental group improved their scores significantly over the activities of the model. Additionally, the effect size results show that the Idea Workshop Model (DAM) has a greater effect on the attitude toward learning Turkish as a foreign language. Besides, the qualitative evidence indicates that the model helps in the development of language, communication, and critical thinking abilities. In conclusion, the Idea Workshop model is a beneficial and relevant tool for improving the LTFL process.

---

* Araştırma verileri 2018 Haziran ayı içinde toplanmıştır.

** Sorumlu Yazar: Arş. Gör., British Columbia Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim-Psikolojik Danışmanlık ve Özel Eğitim.
Corresponding Author: Research Assistant, The University of British Columbia, Faculty of Education, Educational and Counselling Psychology, and Special Education.
ORCİD 0000-0001-5746-738X
mehmethilmisaglam@gmail.com
*** Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı.
Dr., Yildiz Technical University, Faculty of Education, Turkish Education Department.
ORCİD 0000-0002-8619-0698
talhagoktenturk@gmail.com
**** Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı
Dr., Yildiz Technical University, Faculty of Education, Turkish Education Department.
ORCİD 0000-0002-3884-372X
78yaziciemre@gmail.com

Cite as/ Atıf: Sağlam, M.H., Göktentürk, T. & Yazıcı, E. (2022). Düşünce atölyesi modeli'nin (DAM) yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutuma etkisi. *Turkish Studies - Education, 17*(5), 1241-1258. https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.64392
Received/Geliş: 01 September/Eylül 2022
Accepted/Kabul: 25 October/Ekim 2022
Published/Yayın: 28 October/Ekim 2022
Checked by plagiarism software
© Yazar(lar)/Author(s) | CC BY- NC 4.0

Structured Abstract: Introduction

Educational models have a significant place to enhance education process (Gerich vd., 2017). These models are being used in different areas such as science (Martín-Páez vd., 2019) and Turkish education (Dede ve Baskan, 2011). Therefore, using them as guidelines is necessary to make learnings more efficient.

In countries' education policy, teaching their language to other nations' members is becoming more important and creates more need for educational models (García, 2019). Because of the same need, model development is increasing its influence on Turkish teaching to foreigners' area. Likewise, Turkish Maarif Foundation (2019) use the models in its Turkish Teaching to Foreigners Program. Additionally, the endeavor to develop new models is continue and there are several models offered to the field (Ateş, 2016; Yazıcı ve Göktentürk, 2020). However, this topic is less focused on in the Idea education (Türkben, 2018). So, in this study, it has been tried to test the potential of the Idea workshop model in improving the attitudes towards learning Turkish of students who learn Turkish as a foreign language at the academic Turkish level. Thus, it is aimed to contribute to the elimination of the need for model development studies.

Method

In the study, the Idea Workshop was proposed as a model that could also be used in teaching Turkish as a foreign language, the model was considered as an intervention variable. In line with the hypotheses of the research, the semi-structural experimental design was used (Büyüköztürk, 2016; Creswell, 2009). An attitude scale towards learning Turkish as a foreign language (Karatay & Kartallıoğlu, 2016) was applied to the participants, in which Yıldız TÖMER (n=12) students were considered the experimental group, and the participants, were considered the control group, of AIBU TÖMER participants (n= 14). The data was collected in June, 2018. Hypotheses of the research is below:

- The Idea Workshop Model has a positive effect on the academic Turkish level students' attitudes towards learning Turkish. (H_1)
- The Idea Workshop model has not an effect on the academic Turkish level students' attitudes towards learning Turkish. (H_0)

Research Model

The Idea Workshop Model (IWM) has three steps which can be seen in figure 1.

Figure 1: The Idea Workshop Model



In the preparation phase, topics that can be selected for discussion are presented in line with the topic proposals given by the researcher's participants. Afterward, the topics are presented to the participants in the form of a survey, and the topics with the highest scores for that week are determined. For each determined topic, 2 volunteer moderators are selected. Moderators have at least one week of preparation time for the next session.

During the implementation phase, a discussion group gathers in a round circle. Moderators first create a framework for the participants by giving general information about the subject. They conduct brainstorming-based discussions in line with the questions they have prepared upon entry. Discussions take place within 5 to 10 minutes for each question. It is recommended to ask between 6 and 8 questions in order not to lose the motivation of the participants and to discuss the subject in depth.

The moderators are given feedback on their presentation and session management skills. At this stage, in line with the meeting record and the opinions received from the participants, the issues that need to be changed in the next meeting, if any, are determined and the preparation stage is started again. This cycle continues until the application achieves its goals and renews itself at every step.

Result and Discussion

The Idea Workshop model, which was tested for the purpose of the research, contributes to the development of a positive attitude towards learning Turkish as a foreign language. Further, the qualitative data presented in detail in the findings reveal that the effects contribute not only to the attitude toward learning Turkish as a foreign language but also to teaching Turkish to foreigners in many ways. Therefore, the potential of using the Idea Workshop is promising for its versatile benefits.

In literature, the effect of a model-level application on attitudes towards learning Turkish as a foreign language has not been found. On the basis of the results from activity-based experiments, it is noted that activities such as constructivism-based gamification have a positive effect (Erol et al., 2021; Korkmaz & İnal, 2019). Therefore, it is possible to note the Idea Workshop as one of the studies in which prior knowledge is structured and students are seen as active stakeholders of a social process. Additionally, the effects of the model on academic achievement as well as psychometric variables can be predicted as a part of the positive effect of the attitude towards learning Turkish as a foreign language on the acquisition of language skills (Karatay & Kartallıoğlu, 2016). Finally, the results of the Idea Workshop for the aforementioned topics proceed in a parallel line with the literature on the basis of attitudes.

The results also revealed that the Idea Workshop for academic Turkish, which is a challenging level for students learning Turkish as a foreign language (Demir, 2017), makes a positive contribution in many ways. Therefore, the more frequent use of the model in academic Turkish courses that have been continuing for 5 years at the level of TÖMERs will contribute to different aspects besides the mentioned topics. In this regard, it may be beneficial to apply the model to participant groups that can form the parametric data pool, especially in future studies.

Keywords: Turkish teaching as a foreign language, the Idea Workshop, attitudes towards Turkish as a foreign language, language education, language skills, critical thinking

Öz: Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme alanındaki araştırmalar için modellerin yeni dil öğrenmeye yönelik tutuma etkisi şu ana kadar az ilgi görmüş başlıklardan biridir. Yeni modellerin geliştirilmesi öğrenme ve öğretme süreçlerinin verimliliğine de katkı sağlama ihtimali sunmaktadır. Yabancılara Türkçe öğretiminde ise model geliştirme çalışmalarına az yer verildiği görülmektedir. Modellerin uygulanması ise çok yönlü olarak öğrenme hedeflerinin gerçekleşmesine katkı sunmaktadır. Bu sebeple çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan Düşünce Atölyesi Modeli'nin (DAM) yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutuma etkisi incelenmiştir. 2017-2018 eğitim-öğretim yılında C1 seviyesindeki akademik Türkçe kurundaki öğrencilere yapılan araştırmanın katılımcılarını deney grubunda Yıldız TÖMER (n= 12), kontrol grubunu ise AİBÜ TÖMER (n= 14) öğrencileri oluşturmuştur. Veriler 2018 yılının haziran ayında toplanmıştır. Katılımcıların yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutumu ise ön-test son-test yarı-deneyli desende incelenmiştir. Ayrıca deney sürecini daha iyi anlayabilmek için yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla veri toplanmış ve rapora eklenmiş, böylece deneyin farklı değişkenlerdeki muhtemel etkilerinin de kaydedilmesi istenmiştir. Sonuçlar deney grubu puanlarının kontrol grubuna göre anlamlı seviyede iyileşme

olduğuna işaret etmektedir. Ek olarak etki büyüklüğü sonuçları Düşünce Atölyesi Modeli'nin (DAM) yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum üzerinde daha büyük etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca nitel verilerden elde edilen sonuçlar da modelin iletişim becerileri ve eleştirel düşünme becerilerinde katkı sağladığına işaret etmektedir. Böylece Düşünce Atölyesi Modeli'nin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum başta olmak üzere akademik Türkçe seviyesindeki öğrencilerin iletişim becerileri ve eleştirel düşünme değişkenleri için çok yönlü katkı sunma potansiyeline sahip olduğu söylenebilir. Sonuçlar ışığında Düşünce Atölyesi Modeli'nin yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılması faydalı olabileceği görülmüştür. Bu doğrultuda farklı gruplarda yapılacak uygulamalar modelin etkilerinin daha derinlikli anlaşılmasına katkı sunacaktır.

Anahtar Kelimeler: Düşünce Atölyesi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, Türkçe öğrenmeye yönelik tutum, dil eğitimi, dil becerileri, eleştirel düşünme

Giriş

Eğitim süreçlerinin daha verimli hâle gelmesi ve maksimum potansiyeline ulaşmasında modelleme çalışmalarının ciddi bir yer tuttuğu bilinmektedir (Gerich vd., 2017). Eğitim sürecinin amaçlarına giden yolu oluşturan ve baştan sona sistematik bir planlamayı içeren bu yapılar (Pei ve Bao, 2020) fen bilgisi (Martín-Páez vd., 2019), Türkçe eğitimi (Dede & Baskan, 2011) ve benzeri birçok eğitim branşında kullanılmakta ve eğitimcilere rehberlik etmektedirler. Dolayısıyla sistematik bir rehber olarak modellerin kullanımının artması eğitim süreçlerinin de verimliliğinin artması anlamına gelecektir.

Dil eğitimi alanında ise modeller müfredatın amaçlarını karşılamak için gerekli ve faydalıdır (Broughton vd., 1980; Stryker & Leaver, 1997). 20. yüzyılda daha da sistemli ve modern anlamda bir dil eğitimi sürecinin başlaması bilhassa 2. Dünya Savaşı sonrası Dünya'yı etkileyerek yeni yaklaşım ve metotları, paralelinde müfredatın asli ihtiyaçlarından olan modellerin oluşumunu hızlandırmıştır (Richards & Rodgers, 2014). Ülkelerin dil eğitim politikalarının iki dillilik, çok dillilik, miras dili ve ana dili gibi çok sayıda değişkenden oluşan karmaşık bir yapıyı oluşturan sınıflara göre şekillenmesi ise model gereksinimini daha da artırmaktır (García, 2019). İlgili gereksinim Türkçe eğitimi sahasının bir alt alanı olarak gelişmesini sürdüren yabancılara Türkçe öğretimi alanında da varlığını sürdürmektedir. Nitekim Türkiye Maarif Vakfı (2019) tarafından hazırlanan Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Programı içinde de çok sayıda modelden faydalandığı görülmektedir. Bu vaziyet alanda yeni modellere duyulan ihtiyaca yönelik bir diğer işaret olarak yorumlanabilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde model çalışmanın münferit araştırmalarla da desteklenmekte ve bilhassa farklı modellerin alanda uygulanmasına gayret edilen çalışmalar da literatürde yer bulmaktadır (Ateş, 2016; Yazıcı & Göktentürk, 2020). Yine de modellerin diğer araştırma alanlarına göre az çalışılmış bir noktada olduğunu söylemek mümkündür (Türkben, 2018). Model geliştirme sürecinde uzun zamanlı uygulamaların gerekmesi, sahadan veri toplanması ve uyarlama gibi süreçlerde modelin ilgili evren için faydalı olup olmadığının emprik uygulamalarla belirlenmesi ciddi vakit alabilmektedir (Holzman, 2016). Belirtilen problem başlıkları ise model geliştirmenin yabancılara Türkçe öğretiminde az çalışılmış olmasının muhtemel sebepleri arasında sıralabilir.

Yabancılara Türkçe öğretimi sahasında öğrenme alanları basamaklı dil öğretimi doğrultusunda yapılandırılmıştır (telc Language Tests, 2013). 2017-2018 yılına kadar C1 seviyesine kadar verilen dil eğitimlerinin aynı sene C2 seviyesine yönelik ihtiyaca da cevap vermesi için akademik Türkçe seviyesi oluşturulmuştur. Sonrasında ise alana yönelik ders kitaplarının yazılması gibi çalışmaların (Karatay vd., 2019) arttığı görülmüştür. Sahadan alınan veriler ise anlama becerilerinin yanında anlatma becerilerinin öğrenciler tarafından daha mühim görüldüğü yönündedir (Demir & Genç, 2018). Bilhassa lisans ve lisansüstü eğitimine hazırlanan öğrencilerde akademik Türkçede yetkin olma isteği olarak bu sonuçlar ele alınabilir. Dolayısıyla

sadece ders içi süreçleri daha verimli kılmak bakımından kısa vadeyi hedefleyen etkinlikler (White, 2010) yerine uzun vadeli ve sistematik bütünlüğü olan modellere (Pei & Bao, 2020) ağırlık verilmesi akademik Türkçe seviyesinde istenen eğitim-öğretim verimliliği artışının temin edilmesinde de katkı sunabilecektir. Bu sebeple Akademik Türkçe seviyesi için de sistematik bir planlılık sağlayacak, aynı zamanda eğitimcilere rehberlik edecek modellerin çalışılması hem alt etkinliklerin tasarlanmasına katkı sağlama hem de süreci verimli kılma potansiyeline sahiptir.

Akademik Türkçe seviyesinin üst seviye dil becerilerini içermesi akademik başarı olarak öğrencileri zorlayabilecek bir seviyedir (Demir, 2017). Akademik başarı ve tutum ise ilişkili iki değişken olarak (Tılfarlıoğlu & Delbesoğlugil, 2014) süreçte değerlendirilmesi gereken unsurlardandır. C2 olarak ele alınabilecek akademik Türkçe seviyesinin bu yönüyle hem akademik başarıyı geliştiren hem de yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutuma katkı sunan bir yanının olması sürecin kritik değişkenlerini oluşturmaktadır. Belirtilen hususlar doğrultusunda Düşünce Atölyesi Modeli'nin (DAM) akademik Türkçe seviyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik tutumların geliştirilmesindeki potansiyelinin test edilmesine çalışılmıştır. Böylece model geliştirme çalışmalarına duyulan ihtiyacın giderilmesine katkı sunmak hedeflenmektedir.

Teorik Arka Plan

Araştırma iki eğitim-öğretim yaklaşımından beslenmektedir. Birincisi yabancı dil öğretimi sürecini etkileyen diller için oluşturulmuş çerçeve metindeki aksiyon-odaklı yaklaşımdır (Council of Europe, 2020). İkincisi ise 2006 yılı Türkçe dersi öğretim programı ile Türkçe eğitimi alanına giren yapılandırmacı yaklaşımdır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2006). İki yaklaşım da Düşünce Atölyesi'nin uygulanma sürecini ve uygulama planındaki adımları etkilemiştir. Gerek Düşünce Atölyesi'nin katılımcılarını sosyal paydaşlar olarak dil becerilerinin uygulayıcı şeklinde görmesi gerekse de ön bilgilerin düzenli olarak yapılandırıldığı bir süreç olması belirtilen yaklaşımlarla Düşünce Atölyesi arasındaki bağı kuvvetlendirmektedir.

Aksiyon-odaklı yaklaşım bilhassa dil kullanıcılarını sosyal süreçlerin bir parçası olarak ele alan yapısıyla 2001 yılında diller için ortak çerçeve metnin yayılması ile etki alanını genişletmiştir (Piccardo ve North, 2019). Yabancılara Türkçe öğretimi alanında ise aksiyon-odaklı yaklaşımın sıklıkla etkinlik tabanlı çalışmalarla yürütüldüğü görülmektedir (Delibaş, 2013, 2019; Dilidüzgün, 2015). Dolayısıyla aksiyon-odaklı yaklaşımın model geliştirme çalışmalarını beslediği çalışmalara gereklilik olduğu söylenebilir. Böylece öğrencilerin sosyal paydaşlar olarak dil uygulamaları sürecinin parçası olduğu prensibinde yeni uygulama adımları sistematik bir belirlilik kazanma şansı bulacaktır.

Bilhassa ana dili olarak Türkçe öğretiminde farklı çalışmaları etkilediği görülen (Arslan, 2009; Kurudayıoğlu ve Çetin, 2015) yapılandırmacı yaklaşım yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde de çok sayıda çalışmaya dayanaklık etmiştir (Avcı, 2012; Başar, 2016; Gün & Nünükoğlu, 2019). Sahadaki paydaşlara yönelik olarak yapılan incelemelerde ise yapılandırmacı yaklaşımın gerekliliklerini karşılayacak uygulama bilgisine öğretmenlerin yeterince sahip olmadığı kaydedilmiştir (Gömleksiz & Elaldı, 2011). Öğrenmenin ön bilgilere dayalı bir yapılandırma olduğunu öne süren bu yaklaşımın (Cooperstein ve Kocevar-Weidinger, 2004) yabancılara Türkçe öğretiminde daha derinlikli bir yer kazanması paralelindeki modellerin üretilmesi ile mümkün olacaktır.

Yöntem

Düşünce Atölyesi'nin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de kullanılabilecek bir model olarak teklif edildiği çalışmada model müdahale değişkeni olarak ele alınmıştır. Değişkenin etkisini ortaya çıkarmak için kullanılan nicel veri toplama sürecinin yanında tutum ve onu etkileyebilecek değşikenlerin daha derinlikli anlaşılması amacıyla eşzamanlı olarak nitel veriler araştırmacı

günlüğü ve görüşme metoduyla toplanmıştır. Dolayısıyla araştırma eşzamanlı paralel desende tasarlanmıştır (Creswell, 2009, 2012).

Deney ve kontrol gruplarındaki öğreticiler ile uygulama öncesi temas kurularak süreç hakkında uygulama adımları belirlenmiştir. Bu çerçevede Bolu AİBÜ TÖMER'de ve Yıldız TÖMER'de öğrenimini sürdüren öğrencilerin akademik Türkçe müfredatına tabi olacağı kesinleştirilmiştir. Verilerin toplanması ise 2018 yılı haziran ayıdır. İki grup arasındaki tek farkın Düşünce Atölyesi Modeli (DAM) olmasına çalışılmıştır. Bu yolla çevre değişkenlerini kontrol altında tutarak istenmeyen değişkenlerin etkisi minimalize edilmiştir.

Tabloda belirtildiği üzere araştırma sürecinde Yıldız TÖMER öğrencilerinin deney grubu olarak ele alındığı katılımcılar ile AİBÜ TÖMER katılımcılarının kontrol grubu olarak ele alındığı katılımcılara yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ölçeği (Karatay & Kartallıoğlu, 2016) uygulanmıştır. İlk uygulama sonrasında müdahale değişkeninin uygulanmasına geçilmiştir. Uygulama sonucunda son test yapılarak deney-kontrol gruplarının başlangıç ve sonuç puanları ile iki grubun tutum puanları arasındaki fark incelenmiştir. Ek olarak sürecin etkilerinin daha iyi anlaşılması için yarı yapılandırılmış görüşme formları ile görüşme çalışması yapılmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın H_1 ve H_0 hipotezi ise şu şekilde ifade edilebilir:

- Düşünce Atölyesi Modeli (DAM) akademik Türkçe seviyesindeki öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik tutumları üzerinde pozitif etkiye sahiptir. (H_1)
- Düşünce Atölyesi Modeli (DAM) akademik Türkçe seviyesindeki öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik tutumları üzerinde etkili değildir. (H_0)

Araştırmanın Modeli

Araştırmacılar tarafından 2011 yılında İstanbul Üniversitesi'nde uygulanmaya başlanan Düşünce Atölyesi o dönemde üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme ve kendini ifade etme becerilerini geliştirme amacıyla oluşturulmuş bir etkinlik olarak tasarlanmıştır. Yıldız Teknik Üniversitesi Dil Atölyesi Kulübü bünyesinde 2018 güz döneminde yeniden uygulanmaya başlaması ile araştırmacılar tarafından tutulan araştırmacı günlükleri ve katılımcı görüşleri yoluyla daha da geliştirilerek 3 ana basamaktan oluşan bir modele evrilmiştir. Ayrıca üniversite öğrencilerine yönelik uygulamalarda sosyometrik yapısı heterojen gruplarda uygulanmasının zor olacağı kaydedilmiştir. Nihai formu ile modelin esasını oluşturan 3 ana adım 1. şekilde sunulmuştur.

Şekil 1: Düşünce Atölyesi Modeli (DAM)



Hazırlık aşamasında araştırmacının katılımcıları tarafından verilen konu teklifleri doğrultusunda tartışma için seçilebilecek konular sunulur. Sonrasında konular anket hâlinde katılımcılara sunularak o hafta için en yüksek puan alan konular belirlenir. Belirlenen her konu için gönüllü 2 moderatör seçilir. Moderatörler bir sonraki oturum için en az bir hafta hazırlık süresine sahiptir. Bu süreç içinde konu için gerekli kaynakları araştırmak, lüzumlu görülmesi hâlinde sunum hazırlamak ve oturumun ana hatlarını oluşturacak soruları belirlemek moderatörler tarafından tamamlanır. Moderatörlerin hazırladıkları soru başlıkları, kaynak ihtiyacı ve sunum hazırlama gibi başlıklarında ders yöneticisi, örneğin modeli yürüten öğretmen veya uzman, tarafından düzenli olarak geri bildirim verilir.

Uygulama aşamasında yuvarlak bir halka hâlinde tartışma grubu toplanır. Moderatörler önce konu hakkında genel bilgi vererek katılımcılarda çerçeve oluşturur. Giriş yapılınca hazırladıkları sorular doğrultusunda beyin fırtınası temelli tartışmaları yürütürler. Her soru için 5 ile 10 dakika arasında bir süre içinde tartışmalar yürütülür. Katılımcıların motivasyonunun düşmemesi ve konunun derinlikli tartışılması için 6 ile 8 soru arasında soru sorulması tavsiye edilmektedir. Toplantı sonunda moderatörler tarafından sohbet özetleme tekniği ile sonlandırılır. Toplantı katılımcıların izni alınarak ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınabilir veya bir not tutucu tarafından alınan notlar gruba özetlenir.

Toplantı sonrasında araştırmacılar tarafından katılımcılara konuşma becerilerine yönelik geri bildirim verilir. Ayrıca moderatörlere sunum ve oturum yönetimi becerilerine yönelik geri bildirim verilir. Bu aşamada toplantı kaydı ve katılımcılardan alınan görüşler doğrultusunda gelecek toplantıda varsa değiştirilmesi gereken hususlar belirlenir ve tekrar hazırlık aşamasına geçilir. Uygulama amaçlarına ulaşana kadar bu döngü sürer ve her adımda kendini yeniler.

Örneklem/Araştırma Grubu

Araştırmanın hipotezleri doğrultusunda Düşünce Atölyesi'nin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutuma etkisinin belirlenmesi için bir deney ve bir de kontrol grubuna ihtiyaç duyulmuştur. Katılımcılar kriterli örnekleme (Fraenkel vd., 2012) ile belirlenmiştir. Kriterler şu şekildedir: (1) Akademik Türkçe kuru katılımcısı olma; (2) Düşünce Atölyesi'ne katılmaya istekli olma. Deney grubunda katılımcıların tamamının isteklilik gösterdiği görülmüştür. Bununla beraber süreç içindeki devamlılık problemi gösteren öğrenciler süreçten çıkarılmıştır. 12 öğrencinin dört haftalık süreçte devamlılık göstermesi ile süreç tamamlanmıştır. Böylece deney grubunu Yıldız TÖMER (n= 12), kontrol grubunu ise AİBÜ TÖMER (n= 14) öğrencilerinin oluşturduğu süreç tamamlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amaçları doğrultusunda bağımlı değişken olan yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutumun ölçülmesi için Karatay ve Kartallıoğlu (2016) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Ölçek Türkçe öğrenme ilgisi, Türkçe öğrenme güdüsü ve Türkçe edim kaygısı şeklinde 3 faktörden oluşmaktadır. Analizler ölçeğin toplam puanları ve faktör puanları üzerinden yürütülmüştür.

Nitel verilerin toplanması için uygulama sonrasına yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. 2 eğitim bilimleri ve 1 Türkçe eğitimi alan uzmanı tarafından görüş alınması sonrasında forma son şekli verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formuna ek olarak deney sürecinde kaçırılması muhtemel olan veri miktarını minimalize etmek için 4 haftalık uygulama boyunca araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Sistematik olmayan bu günlükler şahit olunan sürecin gözden kaçırılabilecek yönlerini de kayıt altına almayı hedeflemektedir. Nihayetinde elde edilen veriler araştırma amaçları doğrultusunda üçgenleme metodu (Yıldırım ve Şimşek, 2016) ile harmanlanmıştır.

Veri Toplanması

Verilerin toplanması süreci nitel ve nicel olarak iki aşamadadır. Nicel veriler deney ve kontrol gruplarında ön test ve son test verisi olarak toplanmıştır. Nitel veriler ise deney sürecini çok yönlü olarak ele almak için sadece deney grubundan toplanmıştır. Görüşme çalışmaları sadece deney sonunda yapılırken araştırmacı günlükleri ise her oturum sonrasında 4 haftanın tamamında tutulmuştur. Bütün nitel veri toplama süreçleri ses kaydı alma yoluyla yapılmıştır. Kayıtların alınması ve verilerin toplanmasında katılımcıların rızası alınmıştır.

Görüşme verilerinin toplanması için tutum puanına göre nitel verinin zengin bir kategori havuzu sunması istenmiştir. Bu sebeple en düşük tutum puanına sahip 2, orta seviye tutum puanına sahip iki ve en yüksek tutum puanına sahip iki katılımcı ile görüşme yapılarak toplamda 6 katılımcı ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler son test ile aynı dönemde yapılmış ve ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi nicel ve nitel verilere yönelik olarak ayrı ayrı seçilmiştir. Nicel verilerin dağılımının normal dağılımlardan farkının anlamlı bulunması ($p < .05$) üzerine (Field, 2009) verilerin parametrik olmayan grupta ele alınmasına karar verilmiştir. Bunun üzerine SPSS 22 programında yapılan nicel analizler sırasıyla şu şekildedir:

1. Deney ve kontrol gruplarının ön-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla Mann-Withney U Testi yapılmıştır.

2. Deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır.

3. Deney grubunun ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için Wilcoxon Eşleştirilmiş Çiftler İşaretlenmiş Sıra Sayıları Testi'nden faydalanmıştır.

4. Kontrol grubunun ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için Wilcoxon Eşleştirilmiş Çiftler İşaretlenmiş Sıra Sayıları Testi'nden faydalanmıştır.

Son olarak etki büyüklüğü hesaplaması yapılmıştır. İlgilenilen bir problemi ele almak amacıyla kullanılan fenomenlerin büyüklüğünün nicel bir yansıması olarak ele alınabilecek bu hesaplama (Kelley & Preacher, 2012) için kullanılan formüller şu şekildedir (Cohen, 1988):

$$\text{Cohen's } d = (M_2 - M_1) / Sd_{pooled}$$

$$SD_{pooled} = \sqrt{((Sd_1^2 + Sd_2^2) / 2)}$$

M_2 son test ortalam puanını, Sd_{pooled} iki grubun standart sapmalarının ağırlıklandırılmış ortalamasını ifade etmektedir. Sd_1 ve Sd_2 ise iki grubun (ön test ve son test) standart sapma değerlerini ifade etmektedir. Literatüre göre etki büyüklüğü küçük (d= .2), orta (d= .5) ve büyük (d= .8) olarak yorumlanmıştır (Cohen, 1988; Lakens, 2013).

Araştırmanın nitel verilerinin analiz edilmesinde araştırmanın amacı göz önünde bulundurularak verilerin deney sürecini daha detaylı yansıtması ve kendi içindeki gömülü örüntüleri ortaya koyabilmesi amacıyla açık kodlama kullanılmıştır (Corbin ve Strauss, 1990; Miles ve Huberman, 1994). Katılımcılardan elde edilen veriler birebir görüşme iledir ve yeni veri geldikçe analiz edilmiştir. Verilerin kendini tekrar etmesi ve bulgu derinliğine ulaşıldığının görülmesi üzerine veri alımı durdurulmuştur (Creswell, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2016). NVivo 8 programında yapılan analizler sonucunda bulgular modellenerek sunulmuştur.

Bulgular

Araştırma bulguları iki ana başlıkta sunulmuştur. Birinci başlıkta çalışmanın hipotezine uygun olarak yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum puanlarının deney ve kontrol grupları için analizi sunulmuştur. Bu başlık iki alt başlığa ayrılmaktadır: (1) Deney ve kontrol gruplarının karşılıklı incelenmesine yönelik Mann-Whitney U testi sonuçları; (2) Deney ve kontrol gruplarının kendi iç yapısında incelenmesine yönelik Wilcoxon testi ve Cohen's *d* sonuçları. İkinci başlık ise nitel verilerin açık kodlama ile analizini içermektedir. Bu başlık ise toplanan verilere uygun olarak iki alt başlığa ayrılmaktadır: (1) Görüşme verilerinin analizi; (2) Araştırmacı günlüğü analizi.

Nicel Bulgular

Deney ve Kontrol Gruplarının Karşılıklı İncelenmesine Yönelik Sonuçlar (Mann-Whitney U)

Tablo 1: Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarına Yönelik Mann-Whitney U Testi

	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z	p
Deney	12	12.46	149.50	71.500	-.645	p > .05
Kontrol	14	14.39	201.50			

Tabloda görülen sonuçlar ışığında deney ve kontrol gruplarının tutum puanları farkının istatistiki olarak anlamsız olması aynı zamanda grupların denk yapıda olduğunu ortaya koymaktadır. Deney grubunun tutum puanları ise kontrol grubunun gerisindedir. Ön test analizi sonrasında son test analizlerine geçilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının son test ölçek toplam puanlarına yönelik istatistiki fark anlamsız bulunmuştur. Bu sebeple bulguları burada sunulmamıştır. Bununla beraber ölçeğin alt faktörleri bazında deney grubu lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Rapora ilgili bulgular ile devam edilecektir.

Tablo 2: Deney ve Kontrol Gruplarının Öğrenme İlgisi Faktörü Son Test Puanlarına Yönelik Mann-Whitney U Testi

	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z	p
Deney	12	19.79	237.50	8.500	-3.921	p < .01
Kontrol	14	8.11	113.50			

Tablodaki sonuçlar deney grubu lehine yüksek seviyede bir anlamlılık değerine işaret etmektedir. Bu sebeple minimal anlamlılık değerinden ($p < .05$) farklı bir değer ile analiz sonucu sunulmuştur. Dolayısıyla bulgular öğrenme ilgisinin deney grubu lehine pozitif yönde geliştiği şeklinde yorumlanabilir. Düşünce Atölyesi'nin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik ilgilerini geliştirmede kullanılması faydalı bulunmuştur.

Tablo 3: Deney ve Kontrol Gruplarının Edim Kaygısı Faktörü Son Test Puanlarına Yönelik Mann-Whitney U Testi

	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z	p
Deney	12	9.42	113.00	35.00	-2.544	p < .05
Kontrol	14	17.00	238.00			

Kaygı puanları düştükçe pozitif bir gelişmeye işaret etmektedir. Dolayısıyla tablodaki sonuçlar deney grubu lehine istatistiki olarak anlamlı bir farklılık içermektedir. Bununla beraber sonuçların doğrudan deney sürecinden mi yoksa deney grubunun düşük bir edim kaygısına sahip olduğundan mı kaynaklandığına Wilcoxon testleri ile karar verilecektir.

Deney Grubunun Kendi İç Yapısında İncelenmesine Yönelik Sonuçlar (Wilcoxon-Cohen's *d*)

Tablo 4: Deney Grubunun Tutum Puanlarına Yönelik Wilcoxon Testi

	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Z	p	Effect size (Cohen's *d*)
Negatif Değerler	3	3.33	10.00			
Pozitif Değerler	8	7.00	56.00	-2.055	p < .05	.69
Eşit Değerler	1					
Toplam	12					

Deney grubunun yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum puanlarına bakıldığında son test puanları lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Dolayısıyla Düşünce Atölyesi Modeli'nin uygulandığı öğretim sürecinin öğrencilerinin tutumlarını pozitif yönde etkilediği söylenebilir. Sonuç araştırma hipotezi ile de uyumluluk göstermekte ve H_1 hipotezinin kabulüne işaret etmektedir. Ayrıca tutum puanlarına yönelik etki büyüklüğünün orta seviyede olması da bu sonucu desteklemektedir.

Tablo 5: Deney Grubunun Öğrenme İlgisi Puanlarına Yönelik Wilcoxon Testi

	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Z	p	Effect size (Cohen's *d*)
Negatif Değerler	1	5.00	5.00			
Pozitif Değerler	9	5.56	50.00	-2.310	p < .05	.87
Eşit Değerler	2					
Toplam	12					

Deney sürecinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik ilgiye dair etkisi için yapılan analiz son test puanları lehine istatistiki olarak anlamlı bir farklılığa işaret etmektedir. Buradan hareketle Düşünce Atölyesi deneyinin öğrenme ilgisini pozitif yönde etkilediği çıkarımında bulunulabilir. Elde edilen bulgu araştırma hipotezi ile de uyumluluk göstermektedir. Bununla beraber öğrenme güdüsü ve edim kaygısı faktörlerine yönelik anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir. Bu sonuçlar ışığında öğrenme ilgisi puanlarındaki artışın yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutumun ana kaynağı olarak kontrol grubu ile olan istatistiki farklılığı doğurduğu söylenebilecektir. Etki büyüklüğünün faktör bazında yüksek seviyede olması da bu sonucu desteklemektedir.

Kontrol Grubunun Kendi İç Yapısında İncelenmesine Yönelik Sonuçlar (Wilcoxon)

Tablo 6: Kontrol Grubunun Tutum Puanlarına Yönelik Wilcoxon Testi

	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Z	p	Effect size (Cohen's *d*)
Negatif Değerler	3	11.00	33.00			
Pozitif Değerler	10	5.80	58.00	-.878	p > .05	.18
Eşit Değerler	1					
Toplam	14					

Kontrol grubunun yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum için ön test ve son test puanları farkı istatistiki olarak anlamsız bulunmuştur. Ölçeğin alt faktörlerinde de istatistiki olarak sonuçlar anlamsızdır. Bu sonuçlar ışığında kontrol grubunda anlamlı herhangi bir istatistiki gelişme görülmezken deney grubu istatistiki olarak anlamlı olarak bulunan bir ilerleme kaydetmiştir. Ayrıca etki sonucunun düşük bulunması da ilgili bulgularla paralel bir noktaya işaret etmektedir. Bu sonuçlar Düşünce Atölyesi'nin öğrenme isteği ekseninde yabancı dil olarak Türkçe

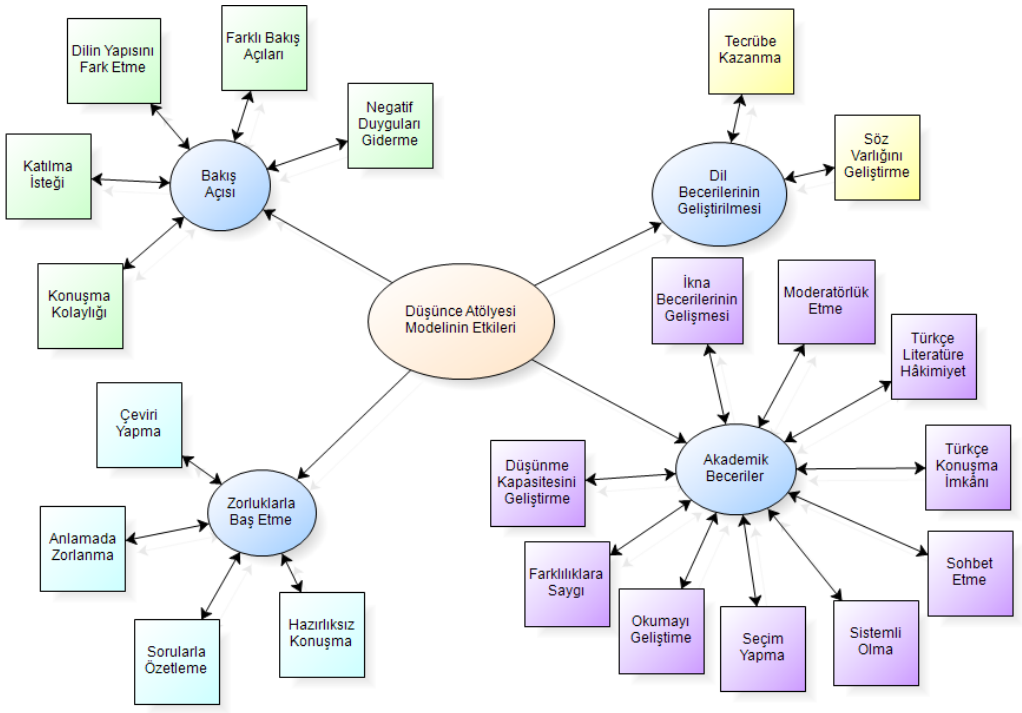
öğrenmeye yönelik tutumu pozitif yönde etkilediğine işaret etmektedir. Raporun devamında ise Düşünce Atölyesi'nin farklı muhtemel etkilerine dair elde edilen nitel verilerin analizi sunulacaktır.

Nitel Bulgular

Görüşme ve Araştırmacı Günlüğü Verilerinin Analizinden Elde Edilen Sonuçlar

Birebir yapılan görüşme çalışmalarında katılımcılara Düşünce Atölyesi modelinin kendilerine katkısı sorulmuştur. Görüşmelerden elde edilen sonuçlar ise 4 tema altında toplanarak analiz edilmiştir. Her tema kendi içinde kategorilere ayrılmaktadır. Oluşan temalar şu şekildedir: (1) Bakış açısı, (2) dil becerilerini geliştirme, (3) zorluklarla baş etme, (4) akademik beceriler.

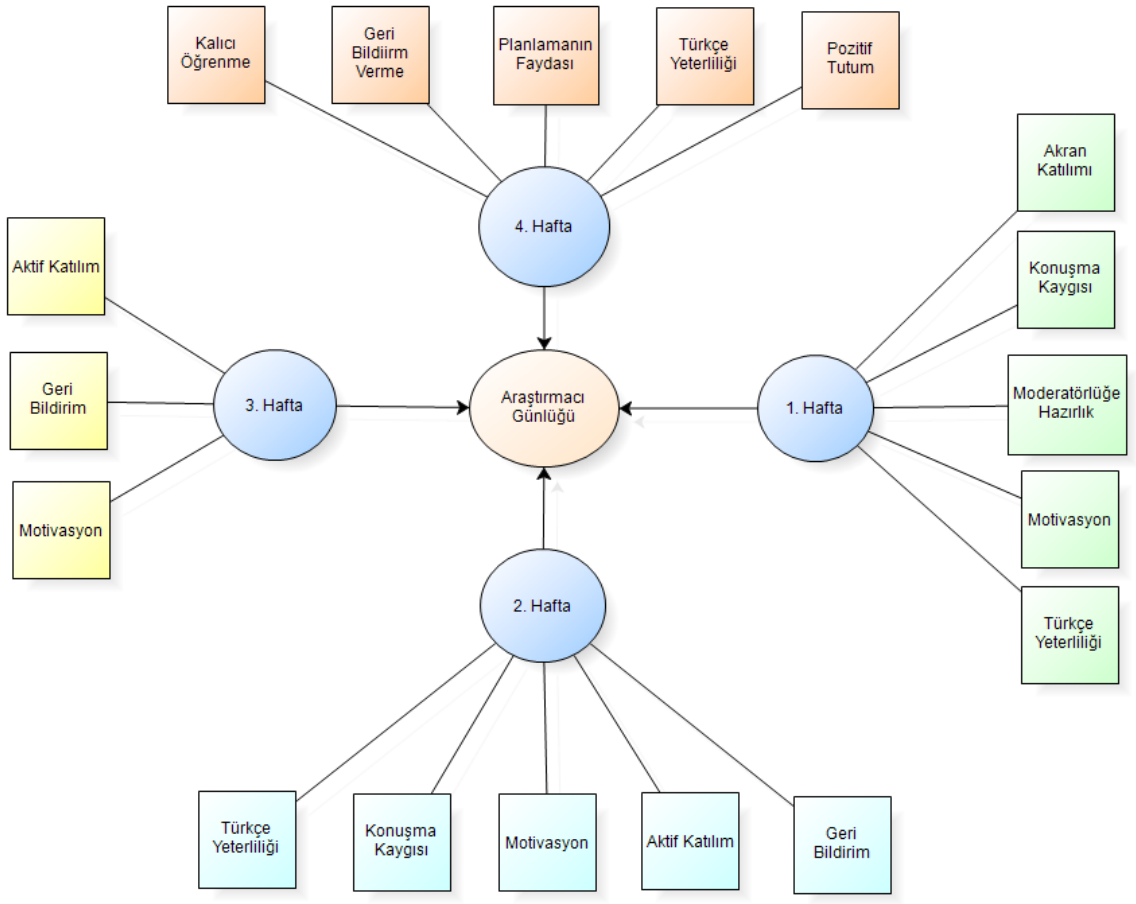
Şekil 2: Düşünce Atölyesi Modeli'ne Yönelik Nitel Modelleme Sonuçları



Araştırmacı günlüklerinin analizinde ise verilerin tabiatına uygun olarak kronolojik bir sıra izlenmiş ve her hafta gözlenen değişkenler gruplandırılmıştır. Yapılan analizlerden elde edilen örüntüler 3. şekilde sunulmaktadır.

Belirtilen başlıklar Düşünce Atölyesi'nin sadece yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ile açıklanamayacak kadar çok yönlü bir şekilde katılımcılara katkı sunduğunu ortaya koymaktadır. Raporun devamında ilgili temalara ait bulgular araştırmacı günlüğü bulguları ile mukayeseli incelenerek açıklanmıştır.

Şekil 3: Araştırmacı Günlüklerinden Elde Edilen Bulgular



Katılımcıların Düşünce Atölyesi'ne Bakış Açısı

Yabancılara Türkçe öğrenmeye yönelik tutumu etkileyebilecek başlıklardan biri olan bakış açısına yönelik olarak katılımcıların görüşleri 4 başlık altında toplanmaktadır. Katılımcıların farklı bakış açıları kazanmasında Düşünce Atölyesi'nin katkı sunduğu görülmektedir. Yapılan oturumların aktif katılmaya dayanan yapısının katılma isteğini artırdığı, herkesin kolayca konuşabildiği bir çevrenin negatif duyguları gidermede katkı sağladığı görülmektedir. Süreçte seçilen konuların ileri seviyede Türkçe kullanımını gerektirmesi aynı zamanda dil yapılarının gelişmesine katkı sağlamıştır.

"*Daha iyi oldu; çünkü fikirlerimizi paylaşıyoruz ve yani, hepimiz farklı düşünüyoruz ve bizim görüşümüz veriyoruz. Siz de katılıyorsunuz. O yüzden güzel oldu hepimiz için.*" K2.

"*Düşünceyi söylüyorsunuz. Stresi, orada heyecanını atıyorsunuz. Arkadaşlarla tartışmaya giriyorsunuz. Bunlar etkili yönü.*" K3

"*İnsanların fikirlerini paylaşmak için bir program olduğu için daha fazla öğretebilir.*" K5

"*Düşünce Atölyesi'nde biz konuları kendimiz seçiyorduk ve bu en güzel yöndü bence.*" K6

Görüşmelerin yapılması uygulama sürecinin hemen sonrasındadır. Görüşme bulguları ile paralel olarak araştırmacı günlükleri 1. hafta gözlenen konuşma kaygısının 4. haftada görülmediğine işaret etmektedir. Öğrencilerin negatif duygularının giderilmesine paralel olarak

Türkçe öğrenme sürecine yönelik pozitif bir tutuma büründüğü araştırmacılar tarafından kaydedilmiştir.

Katılımcıların Dil Becerilerinin Geliştirilmesi

Yapılan görüşme çalışmaları akademik Türkçe seviyesinde uygulanan modelin tecrübe kazanma bakımından katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Bilhassa uygulamaların dil becerilerini çok yönlü olarak kullanma imkânı vermesi yabancı öğrencilerin Türkçeyi kullanma tecrübelerinin artmasını sağlamış gözükmektedir. Ek olarak katılımcılar seçtikleri akademik konuları Düşünce Atölyesi'nde derinlikli bir şekilde tartışmanın söz varlıklarının gelişimini desteklediğini belirtmektedir. İlgili bulguyu destekleyen alıntılardan örnekler şu şekildedir:

"*Kesinlikle inanıyorum. Çok geliştirdi. (Gelecek seneye) Hazırlanıyorum, hazırlanmaya mecburum.*" K2

"*Evet inanıyorum. Dil becerilerim daha iyi oldu.*" K3

"*İlk defa Türklerle konuşmaktan zorlandım. Onlarla hızla konuşmak zordu. Ama adım adım daha iyi oldu.*" K5

"*Beni kesinlikle daha iyi Türkçe konuşan ve dinleyen biri yaptığına inanıyorum.*" K6

Araştırmacı günlüklerindeki 4 haftalık kayıtlar iki noktada görüşme verileri ile kesişmektedir. Birincisi öğrencilerin ilk hafta aktif söz varlıklarının yetersiz kalabileceği kaygısı ile konuşmada çekinebilmesidir. Dil becerilerindeki yeterliliğe dair bir endişeyi ifade eden bu vaziyet ise haftalar geçtikçe aşılmış görünmektedir.

Katılımcıların Zorluklarla Baş Etmesi

Katılımcıların mühim bir kısmının Düşünce Atölyesi çerçevesinde oluşturulan oturumlar için zorlanmadıkları görülmektedir. Bu kısım akademik Türkçe seviyesine gelen öğrencilerin yeterlilik seviyesi ile açıklanabilir. Diğer öğrenciler içinse yeni öğrenmeler için zorlayıcı seviyelerle karşılaşma gerekliliği Düşünce Atölyesi'nde karşılanmış görünmektedir. Moderatörler başta olmak üzere sorular çerçevesinde tartışılan konuyu özetlemede ve bu doğrultuda yeri geldiğinde hazırlıksız konuşma yapmada katılımcıların zorlandığı görülmektedir. Keza kullanılan kelimelerin akademik Türkçeye hazırlığa uygun olan konularla paralel olması anlamada zorlanmayı ve çeviri yapma ihtiyacını doğurmuştur. Katılımcıların söz varlığının gelişmesine yönelik bulgularla ele alındığında Düşünce Atölyesi yeni bilgiler edinme ve dil becerilerini geliştirmede faydalı görünmektedir. İlgili bulguyu destekleyen alıntılardan örnekler şu şekildedir:

"*Konuşma sırasında soru geliyordu. Ne sorulacağı belli değildi. Elhamdülillah cevap verebilirdik. İyi cevap verdik. 1 saniye düşünüyorduk. Hızlı cevap vermemiz gerekiyordu.*" K2

"*Özel bir konuda sohbet ettik. O kadar genel değil. Bu bazen zordu.*" K5

Araştırmacı günlüklerine ait kayıtlara yönelik analizlerde ise birinci ve ikinci haftalarda görülen Türkçe yeterliliğine dair kategorilerin 3. ve 4. haftalarda gözlenmediği belirlenmiştir. Bu husus öğrencilerin Düşünce Atölyesi içinde karşılaştıkları zorlukları sürece uyum sağlamak yoluyla aştıklarına işaret etmektedir. Dolayısıyla sürecin öğrenme sağlayacak seviyede zorluklar sunma bakımından da başarılı olduğu söylenebilecektir.

Katılımcıların Akademik Becerilerinin Gelişmesi

Düşünce Atölyesi'nin katılımcılar tarafından en çok öne çıkan ve en etkili olarak bulunan yönlerinin sohbet temelli aktif yapısının öğrencileri motive ettiği görülmüştür. Sohbetlerin sistematik bir şekilde yapılması düzensiz bir sürecin önüne geçerek öğrenmelerin düzenliliğini sağlamıştır. Sohbetlerin seçime dayalı yapılması ise motivasyonu artıran bir diğer unsurdur.

Böylece katılımcılar düzenli olarak akademik seviyede Türkçe konuşma imkânına kavuşmaktadır. İlgili bulguyu destekleyen alıntılardan örnekler şu şekildedir:

"*Önceden o kadar iyi değildi. Şimdi oturuyoruz, fikirleri paylaşıyoruz. O yüzden fikirler daha bizim aklımıza geliyor ve çok şükür ve çok iyi.*" K2

"*Konuya hazırlık için daha önce okuyoruz. Bu geliştiriyor.*" K5

4 haftalık uygulamalar sonucunda 8 farklı yabancı öğrenci moderatörlük yapma imkânına sahip olmuştur. Moderatörlerin oturumu yönetmek için seçilen konular hakkında Türkçe literatür araştırması yapması akademik becerilerine de katkı sunmaktadır. Ayrıca katılımcıların farklı düşünceler için yeni görüşler üretmesi ve argümanlarıyla katılımcıları ikna etmeye çalışması ikna becerilerinin gelişmesine katkı sağlamış görünmektedir. Bir yandan farklı görüşlerin sürekli olarak beyin fırtınası içinde sunulması saygıyı da beraberinde getirmektedir.

Araştırmacı günlüklerinde öğrencilerin akademik becerilerindeki gelişmelerin "kalıcı öğrenme" kategorisi ile kendini gösterdiği görülmektedir. Başlangıç haftasından bilitibar verilen geri bildirimlerin de etkisinin görüldüğü 4. hafta verileri katılımcıların akademik gelişme yönünden sunduğu verilerle örtüşmektedir.

Katılımcılardan Gelen Tavsiye ve Teklifler

Bu başlıkta bir tema içine girmemekle beraber görüşme çalışması sırasında modelin gelişmesi için sunulan tavsiye ve tekliflerden oluşmaktadır. Şu başlıklarda ilgili hususlar sıralanabilir: (1) Aktif katılımcı sayısının artmasının daha zengin tartışmaları mümkün kılacaktır. (2) Etkinlik süresinin toplantı şartlarına göre uzatılabilecek esneklik kazanması. (3) Daha geniş bir konu dilimi için konu seçme havuzunun zenginleştirilmesi. (4) Moderatörler yanında katılımcıların da hazırlanarak gelmesi sohbet kalitesine katkı sunabilir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırma amacı doğrultusunda test edilen Düşünce Atölyesi Modeli yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik pozitif tutum gelişmesine katkı sağlamaktadır. Bununla beraber bulgularda detaylı olarak sunulan nitel veriler ise etkilerin sadece yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutumda değil çok yönlü olarak yabancılara Türkçe öğretiminde katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla Düşünce Atölyesi'nin gösterdiği potansiyel çok yönlü faydalılık için gelecek vaat etmektedir. Akademik Türkçe seviyesine yönelik müfredat hedeflerine bakıldığında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin çok yönlü olarak gelişim göstermesinin beklendiği vurgulanmalıdır (Türkiye Maarif Vakfı, 2019). Gelişimini sürdüren bir alan olan akademik Türkçe seviyesi için sürece rehberlik edebilecek bir modelin daha sunulmasının faydalı olacağı belirtilmelidir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde model seviyesinde bir uygulamanın tutuma dair etkisine rastlanmamıştır. Etkinlikler bazında ise yapılandırmacılık temelli oyunlaştırma gibi faaliyetlerin pozitif etki ettiği kaydedilmektedir (Erol vd., 2021; Korkmaz & İnal, 2019). Dolayısıyla ön bilgilerin yapılandırıldığı ve öğrencilerin sosyal bir sürecin aktif paydaşları olarak görüldüğü çalışmalardan biri olarak Düşünce Atölyesi'ni notlamak mümkündür. Ek olarak modelin psikometrik değişkenler yanında akademik başarıya yönelik etkileri yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutumun dil becerilerini edinme üzerindeki pozitif etkisinin (Karatay & Kartallıoğlu, 2016) bir parçası olarak öngörülebilir. Belirtilen başlıklar için Düşünce Atölyesi sonuçlarının tutum bazında literatürle paralel bir çizgide ilerlediği söylenebilir.

Modellerin dil eğitimi müfredatındaki ehemmiyeti (Broughton vd., 1980; Stryker & Leaver, 1997) hatırlandığında Düşünce Atölyesi başta konuşma olmak üzere diğer beceriler için de yararlıdır. Dil becerilerinin geliştirilmesi bakımından literatürde etkinlikler bazında sonuçların kaydedildiği görülmektedir. 4 dil becerisinin üzerindeki etkilerin gözlendiği çalışmalar (Kara,

2010) yanında yazma (Kalfa, 2014), okuma (Gedik, 2017) gibi münferit dil becerilerinin ele alındığı çalışmalarda pozitif etkiler tespit edilmiştir. Modelin uygulanma süreci paralel gelişimlerin Düşünce Atölyesi için de geçerli olduğuna işaret edilmektedir.

Dil öğrenme sürecinde geliştirilmesi gereken en gerekli becerilerden biri de zorluklarla baş etme becerisidir (Wang vd., 2021). Düşünce Atölyesi'nin 1. haftadan 4. haftaya öğrencilerin karşılaştıkları zorlukları aşacakları bir seviyeye gelmesi bir yandan öğrenmeyi sağlayacak zorlukların sunulduğunu bir yandan da geri bildirimler yoluyla bu zorlukların aşılmasına katkı sunulduğunu göstermektedir. Dolayısıyla akademik seviyede ders dinleyecek bir öğrencinin gerekli hazırlığı yapabilmesi için de modelin kullanılması potansiyel sunmaktadır.

Elde edilen sonuçlar yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler için zorlayıcı bir seviye olan akademik Türkçe için (Demir, 2017) Düşünce Atölyesi'nin çok yönlü pozitif katkı sunduğunu da ortaya koymuştur. Dolayısıyla TÖMER'ler seviyesinde 5 yıldır devam eden akademik Türkçe kurlarında modelin daha sık kullanılması belirtilen başlıklar yanında farklı yönlerle de katkı sunabilecektir. Bilhassa gelecek araştırmalarda modelin parametrik veri havuzunu oluşturabilecek katılımcı gruplarına uygulanması da bu bakımdan faydalı olabilir. Model uzun vadeli uygulanabilirlik ve sistematik bütünlük gerekliliğini de (Pei & Bao, 2020) karşılamaktadır.

2006 yılından bu yana Türkçe dersi öğretim programı ile Türkçe eğitimi alanını etkileyen yapılandırmacı yaklaşım (Millî Eğitim Bakanlığı, 2006) ve yabancılara Türkçe öğretimi alanını şekillendirmeyi sürdüren aksiyon-odaklı yaklaşım doğrultusunda (Council of Europe, 2020) yeni modellere duyulan ihtiyaç sürmektedir. Düşünce Atölyesi Modeli (DAM) bu ihtiyacın karşılanmasına katkı sunabilecek potansiyeldedir. Nitekim Avrupa ortak dil çerçevesinin etki alanını genişletmesi (Piccardo & North, 2019) ve öğretmenlerin atacakları adımlarda rehberliğe ihtiyaç duyması da (Gömleksiz & Elaldı, 2011) bu modelin muhtemel etki alanını artırmaktadır.

Gelecek Araştırmalar

Düşünce Atölyesi Yıldız Teknik Üniversitesi Dil Atölyesi Kulübü bünyesinde uygulanmaya devam etmekte ve her eğitim-öğretim yılı içinde farklı hedef kitlelere ulaşmaktadır. Modelin ilk defa test edildiği bu çalışma sonrasında farklı gruplarda yapılacak uygulamalar modelin gelişmesine ve yeni keşiflere kapı aralama potansiyeli sunmaktadır. Dolayısıyla başta üniversite öğrencileri olmak üzere yeni araştırma evrenlerinde de Düşünce Atölyesi'nin muhtemel etkilerinin araştırılması hedeflenmektedir.

Kaynakça

Arslan, A. (2009). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve Türkçe öğretimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *13*(1), 143-154.

Ateş, A. (2016). *Yabancılara Türkçe öğretiminde Gass'ın İkinci Dil Edinimi Modeli'nin söz varlığını geliştirmeye etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi.

Avcı, Y. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil-düşünce analizi teorisi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *1*(3), 1-15.

Başar, U. (2016). Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe setinin (temel seviye: A1, A2) yapılandırmacılık bağlamında değerlendirilmesi. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, *1*(2), 55-77.

Broughton, G., Brumfit, C., Flavell, R., Hill, P. & Pincas, A. (1980). *Teaching English as a foreign language* (2. bs). Routledge.

Büyüköztürk, Ş. (2016). *Deneysel desenler: Öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi* (5. bs). Pegem Akademi.

Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2. bs). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Cooperstein, S. E. & Kocevar-Weidinger, E. (2004). Beyond active learning: A constructivist approach to learning. *Reference Services Review*, *32*(2), 141-148. https://doi.org/10.1108/00907320410537658

Corbin, J. & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology, 13*(1), 3-21.

Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment—Companion volume*. Council of Europe. https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages

Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Sage Publications.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4. bs). Pearson.

Dede, S. & Baskan, G. A. (2011). Theoretical basis of comparative education and suggestion of a model: Comparative education council in Turkish education system. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *15*, 3536-3542. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.331

Delibaş, M. (2013). Yabancı dil öğretiminde ortak eylem odaklı yaklaşıma göre sınıf içi hedef ve etkinliklerin hazırlanması (yenilenmiş Bloom taksonomisi). *Electronic Turkish Studies*, *8*(10), 241-249.

Delibaş, M. (2019). *Türkçenin Fransızca konuşanlara yabancı dil olarak öğretiminde eylem odaklı yaklaşıma dayalı uygulamaların değerlendirilmesi* [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

Demir, D. (2017). *Uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçları* [Doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Demir, D. & Genç, A. (2018). Akademik Türkçe etkinliklerine yönelik öğrenci ve öğretim elemanı görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, *28*, 91-104.

Dilidüzgün, Ş. (2015). Eylem odaklı yaklaşım bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma etkinlikleri. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, *1*(2), 16-34.

Erol, S., Erdem, İ. & Akkaya, A. (2021). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Eğitsel Oyunların Kullanımının Akademik Başarı, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, *16*, 166-183. https://doi.org/10.35675/befdergi.850249

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3. bs). Sage Publications.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (7. bs). McGraw-Hill.

García, E. E. (2019). *A more comprehensive perspective in understanding the development and learning in dual language learners* (D. E. DeMatthews & E. Izquierdo, Ed.; ss. 107-118). Springer.

Gedik, M. (2017). Ortaokul 2. Sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin geliştirilmesinde eğitsel oyunların başarı ve kalıcılığa etkisi. *Journal of Research Institute*, *58*, 453-464.

Gerich, M., Trittel, M., Bruder, S., Klug, J., Hertel, S., Bruder, R. & Schmitz, B. (2017). Modeling, measuring, and training teachers' counseling and diagnostic competencies. İçinde *Competence assessment in education research, models and instruments* (ss. 149-166). Springer International Publishing.

Gömleksiz, M. N. & Elaldı, Ş. (2011). Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında yabancı dil öğretimi. *Turkish Studies, 6*(2), 443-454.

Gün, M. & Nünükoğlu, P. (2019). İzmir yabancılar için Türkçe A1 kitabının yapılandırmacı yaklaşım ilkelerine göre değerlendirilmesi. *Researcher, 7*(3), 88-99.

Holzman, L. (2016). *Schools for growth: Radical alternatives to current educational models* (2. bs). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315045139

Kalfa, M. (2014). Yabancılara Türkçe öğretiminde temel düzeydeki öğrencilerin eğitsel oyunlarla yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi, 20*, 85-102.

Kara, M. (2010). Oyunlarla Yabancılara Türkçe Öğretimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları, 17*, 407-421.

Karatay, H. & Kartallıoğlu, N. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme tutumu ile dil becerileri edimi arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16*(4), 203-214. https://doi.org/10.11616/basbed.vi.455421

Karatay, H., Kartallıoğlu, N., İpek, O., Karabuğa, H., Güngör, H., Tekin, G. & Kaya, S. (2019). *Akademik Türkçe* (H. Karatay, Ed.). Pegem Akademi.

Kelley, K. & Preacher, K. J. (2012). On effect size. *Psychological Methods, 17*(2), 137-152. https://doi.org/10.1037/a0028086

Korkmaz, Ö. & İnal, M. (2019). Eğitsel oyunların öğrencilerin yabancı dil olarak türkçe öğrenmeye dönük tutumlarına ve konuşma becerilerine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 7*(4), 898-913. https://doi.org/10.16916/aded.582203

Kurudayıoğlu, M. & Çetin, Ö. (2015). Temel beceriler ve Türkçe öğretimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 3*(3), 1-19. https://doi.org/10.16916/aded.65619

Lakens, D. (2013). Calculating and reporting effect sizes to facilitate cumulative science: A practical primer for t-tests and ANOVAs. *Frontiers in Psychology, 4*(26), 1-12. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00863

Martín-Páez, T., Aguilera, D., Perales-Palacios, F. J. & Vílchez-González, J. M. (2019). What are we talking about when we talk about STEM education? A review of literature. *Science Education, 103*(4), 799-822. https://doi.org/10.1002/sce.21522

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis* (2. bs). Sage Publications.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Millî Eğitim Bakanlığı.

Pei, D. & Bao, D. (2020). *Constructing a future development model for China's basic education*. Springer.

Piccardo, E. & North, B. (2019). *The Action-oriented Approach: A dynamic vision of language education*. Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/PICCAR4344

Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3. bs). Camdbridge University Press.

Stryker, S. B. & Leaver, B. L. (1997). Content-based instruction: From theory to practice. Içinde *Content-based instruction in foreign language education: Models and methods*. Georgetown University Press.

telc Language Tests. (2013). *Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi: Öğrenim, öğretim ve değerlendirme* (Millî Eğitim Bakanlığı, Çev.; 2. bs). telc GmbH. https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/Publikationen/Diller_iain_Avrupa_Ortak_oneriler_AEeraevesi.pdf

Tılfarlıoğlu, F. Y. & Delbesoğlugil, A. B. Ö. (2014). Questioning Academic Success through Self-regulation, Self-esteem and Attitude in Foreign Language Learning (A Case Study). *Theory and Practice in Language Studies*, *4*(11), 2223-2230. https://doi.org/10.4304/tpls.4.11.2223-2230

Türkben, T. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, *7*(4), 2464-2479.

Türkiye Maarif Vakfı. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programı*. Türkiye Maarif Vakfı.

Wang, Y., Derakhshan, A. & Zhang, L. J. (2021). Researching and practicing positive psychology in second/foreign language learning and teaching: The past, current status and future directions. *Frontiers in Psychology*, *12*, 731721. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.731721

White, S. A. (2010). *Activities for English language learners across the curriculum*. Shell Education.

Yazıcı, E. & Göktentürk, T. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yeni bir model: Kültür günleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, *19*, 48-77. https://doi.org/10.29000/rumelide.752111

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. bs). Seçkin Yayınları.

Beyan ve Açıklamalar (Disclosure Statements)

1. Araştırmacıların katkı oranı beyanı (Contribution rate statement of researchers) şu şekildedir:

    1. Yazar/First author %33,3,

    2. Yazar/Second author %33,3,

    3. Yazar/Second author %33,3.

Yazarlar tarafından herhangi bir çıkar çatışması beyan edilmemektedir (No potential conflict of interest was reported by the authors).