



Anadili Almanca Olan Bireylere Yönelik Çevrim İçi Türkçe Öğretiminde Etkileşim ve Motivasyon Stratejileri

Şafak Ünal

International Burch University, Bosna-Hersek

Prof. Dr. Cemal Özdemir

SDU University, Kazakistan / Shinawatra University – Tayland

Özet: Günümüzde yabancı dil öğretimi, teknolojik imkânlar ve çevrim içi platformlar sayesinde daha erişilebilir ve esnek hâle gelmiştir. Özellikle bire bir çevrim içi dersler, farklı yaş ve dil seviyelerindeki bireylere kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimi sunarak önem kazanmaktadır. Bu araştırma, anadili Almanca olan bireylere yönelik çevrim içi bire bir Türkçe öğretiminde etkileşim ve motivasyonun nasıl sağlandığını incelemeyi ve karşılaşılan temel sorunlara yönelik etkili stratejiler geliştirmeyi amaçlamaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni kullanılmış; veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşmeler ve ders gözlemleri uygulanmıştır. Çalışma grubunu, çevrim içi Türkçe derslerine en az altı aydır devam eden, farklı yaş ve dil seviyelerinden 30 anadili Almanca olan birey oluşturmaktadır. Veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Bulgular, öğrencilerin en çok motivasyon kaybı, dil bilgisel zorluklar ve sınırlı etkileşim yaşadığını göstermiştir. Katılımcılar, öğretmenlerin pozitif tutumu, tekrar odaklı yöntemler, soru-cevap teknikleri ve bireyselleştirilmiş içeriklerin motivasyonu artırıcı etkisini vurgulamıştır. Geri bildirimlerin sıklığı ve niteliği, derse aktif katılımı belirleyici bulunmuştur. Sonuç olarak, çevrim içi bire bir Türkçe öğretiminde pedagojik açıdan güçlü, esnek ve öğrenci merkezli yaklaşımların etkileşim ve motivasyonu artırmada etkili olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda, Türkçenin yabancı dil olarak çevrim içi öğretiminde kullanılabilecek yöntem ve stratejilere yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar sözcükler: Almanca konuşanlar, bire bir öğretim, çevrim içi Türkçe öğretimi, etkileşim, motivasyon, öğretim stratejileri, yabancı dil olarak Türkçe.

Giriş

Günümüzde dijital teknolojilerin hızla gelişmesiyle birlikte eğitim sistemleri de dönüşmekte; bu dönüşüm özellikle yabancı dil öğretiminde çevrim içi modellerin yaygınlaşmasına öncülük etmektedir. Bu durum, mekândan bağımsız, esnek ve bireyselleştirilebilir öğrenme fırsatları sunarken, beraberinde bazı pedagojik zorlukları da getirmektedir. Yabancı dil öğretiminde teknolojinin sunduğu imkanlara rağmen, öğrenenlerin motivasyonunu artırabilmek ve etkili bir etkileşim atmosferi oluşturmak hâlen temel sorunlar arasında yer almaktadır.

Dil öğretiminde teknolojik araçların kullanımı her ne kadar öğrenme sürecini destekleyici potansiyele sahip olsa da öğrenenlerin motivasyonunu sürdürebilmek hâlâ önemli bir zorluk olarak görülmektedir (Kavî, 2019). Araştırmalar, teknolojinin yalnızca bir araç olduğunu; motivasyonun kalıcı olabilmesi için öğretim sürecinin etkileşimli, öğrenci merkezli ve pedagojik olarak anlamlı bir biçimde tasarlanması gerektiğini ortaya koymaktadır (Stockwell & Reinders, 2019). Nitekim yakın tarihli bir çalışma, teknoloji destekli Türkçe öğretiminin, öğrencilerin hem bilişsel kazanımlarını hem de öğrenmeye yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir (Piro, Gökbulut, & Karabacak, 2025).

Yabancı dil öğreniminde bireyin içsel ve dışsal motivasyonunun öğrenme sürecine olan katkısı uzun yıllardır eğitim bilimleri literatüründe vurgulanmaktadır. Özellikle çevrim içi ortamlarda öğrenenlerin motivasyonunun korunması, sürece aktif katılımın devamlılığını sağlamak açısından büyük önem taşır. Çünkü çevrim içi öğretimde fiziksel sınıf

ortamında bulunan beden dili ve göz teması eksikliği; sosyal etkileşimi sınırlandırarak motivasyonun zayıflamasına yol açabilmektedir (Sarıkaya & Aydeniz, 2022).

Dil öğretiminde etkileşim, öğrenme sürecinin merkezinde yer alır. Özellikle öğrenci-öğretmen ve öğrenci-içerik etkileşimi, çevrim içi öğrenme ortamlarında dil girdisinin niteliğini doğrudan etkiler. Bu bağlamda, öğretmenin yönlendirici rolü, geri bildirim stratejileri ve öğrenme ortamının öğrenen merkezli olarak yapılandırılması büyük önem taşır (Arık, 2021). Nitekim anadili Almanca olan bireylere çevrim içi Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bireysel ilgiye dayalı ders planlaması, öğrenenin kendini daha güvende hissetmesine ve motivasyonunun artmasına katkı sağlamaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bireysel farklılıkların ve öğrenen merkezli yaklaşımın dikkate alınması, öğrenme sürecinin etkinliği açısından büyük önem taşımaktadır. Anadili Almanca olan öğrencilerin, genel Alman kültürü ve mantalitesinde şekillenen edebi eserler, sanatsal unsurlar ve spor faaliyetleri gibi ilgi alanları, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde göz ardı edilmemelidir. Özellikle öğrencilerin ilgi alanlarına, öğrenme ihtiyaçlarına ve duyuşsal özelliklerine göre planlanan dersler, öğrencinin derse aktif katılımını artırmakta ve motivasyonunu güçlendirmektedir. Güneş (2024), öğrenen özerkliğini destekleyen, bireysel ilgilere dayalı yaklaşımların öğrencilerin kendilerini daha güvende hissetmelerine ve sürece duygusal olarak daha güçlü bağ kurmalarına katkı sağladığını belirtmektedir.

Türkçe gibi sondan eklemeli ve morfolojik olarak zengin diller ile Almanca gibi daha analitik yapıya sahip diller arasında önemli yapısal farklar bulunmaktadır. Bu farklar, ikinci dil olarak Türkçe öğrenen Almanca konuşurlar için öğrenme sürecinde çeşitli zorluklar oluşturmaktadır. Giacalone Ramat (2012), tipolojik uzaklığın ikinci dil ediniminde öğrenme güçlüğü ve hızına doğrudan etki ettiğini, yapısal farklılıkların öğrenme sürecini şekillendirdiğini belirtmektedir. Türkçenin sondan eklemeli ve çekimli yapısı, Almanca gibi analitik dillere göre öğrenilmesini daha karmaşık hâle getirmektedir. Bu nedenle Almanca konuşurlara Türkçe öğretiminde, bu yapısal farkları dikkate alan ve öğrenme sürecini basitleştiren yöntem ve tekniklerin uygulanması gerekmektedir. Özellikle çevrim içi bire bir öğretim ortamlarında, bu yöntemlerin kişiselleştirilerek sunulması hem motivasyona hem de etkileşime önemli bir katkı sağlamaktadır.

Bu araştırma, anadili Almanca olan bireylerin çevrim içi bire bir Türkçe öğrenme sürecinde etkileşim ve motivasyon düzeylerini incelemeyi, karşılaşılan sorunları tespit etmeyi ve bu sürece yönelik etkili öğretim stratejileri geliştirmeyi amaçlamaktadır. Çalışma bulguları, çevrim içi dil öğretiminde pedagojik niteliği artırmaya yönelik uygulamalara katkı sağlamayı hedeflemektedir.

Kavramsal Çerçeve

Dil Nedir?

Dil, bireyin düşüncelerini, duygularını ve bilgilerini karşısındakine aktarmasını sağlayan en temel iletişim aracıdır. Dil insanın başkaları tarafından fark edilmesini sağlayarak anlam kazanmasını mümkün kılan en temel unsurdur. Sapir (1921), dili şu şekilde tanımlar: Dil, insanlara özgü, içgüdüsel olmayan bir şekilde düşüncelerin, duyguların ve

isteklerin gönüllü olarak üretilen semboller aracılığıyla iletilmesini sağlayan bir yöntemdir. Chomsky (1965), dil kuramını bireyin zihinsel yeterliği temelinde ele alır ve dilin tanımını şu şekilde yapar: Dil kuramı, dili kusursuz bilen, tamamen homojen bir konuşma topluluğundaki ideal bir konuşan-dinleyiciyle ilgilenir. Bu nedenle, yeterlik (bireyin dile dair bilgisi) ve performans (dil somut durumlarda kullanımı) arasında temel bir ayrım yaparız.

Chomsky'e göre bir dilin dil bilgisi, bu ideal konuşan-dinleyicinin dilsel yeterliğini açıklamayı hedefler: “Bir dilin dil bilgisi, ideal konuşan-dinleyicinin doğuştan gelen yeterliğini betimlemeyi amaçlar.” (Chomsky, 1965, s. 4). Bu tanımlar, Chomsky'nin dili sadece dışsal söylem biçimlerinden ibaret görmeyip, insanın zihinsel yapısında var olan ve doğuştan gelen bir yetiyle edinilen bir sistem olarak ele aldığını göstermektedir. Bu yaklaşım, dilin bilimsel çözümlemesinde insanın zihinsel kapasitesine dayalı açıklamaların önemini vurgular. Halliday (1978), dilin yalnızca insanlar arasındaki iletişimi sağlamadığını, aynı zamanda toplumsal ilişkileri de şekillendirdiğini belirtmektedir. Bu açıdan dil, insanların yalnızca düşüncelerini ve duygularını iletmek için kullandıkları bir araç değil, aynı zamanda kültürel kimliklerini, aidiyetlerini ve dünyaya bakış açılarını şekillendiren bir sistemdir. Jakobson (1960), dilin farklı yönlerine dikkat çekerek onun işlevlerini göndergesel, duygusal, alıcıyı harekete geçirme, ilişkisel, şiirsel ve üstdil işlevleri olmak üzere altı ana kategoriye ayırmıştır. Bu sınıflandırma, dilin sadece anlam aktarmakla kalmayıp, aynı zamanda toplumsal kuralları, estetik değerleri ve bireyler arasındaki sosyal bağları kuvvetlendiren bir yapı olduğunu vurgulamaktadır.

Dilin işlevleri daha ayrıntılı ele alındığında, dilin yalnızca harf ve kelimelerden oluşan bir yapı olmadığı; aynı zamanda sosyal, kültürel ve bilişsel süreçlerin bir yansıması olduğu görülmektedir. Dilin toplumsal güç ilişkilerinde biçimlendiğini ve ideolojilerin bir taşıyıcısı olduğunu belirtmiştir (Fairclough, 2001). Vygotsky (1986), dilin bireyin bilişsel gelişiminde önemli bir rol oynadığını ortaya koymuştur.

Son zamanlarda, dilin yalnızca insanlar arasında değil, aynı zamanda yapay zekâ sistemleri, bilgisayarlar ve farklı diğer dijital araçlar arasında da kullanılan bilişsel bir sistem haline geldiği görülmektedir. Pinker (1994), insan beyninin dili nasıl işlediğini açıklarken, dilin biyolojik bir yetenek olduğunu ve evrimsel süreçler içinde geliştiğini vurgulamıştır. Buna karşın, Saussure (1916), dilin bireylerden bağımsız olarak var olan ve toplum tarafından üretilen bir gösterge sistemi olduğunu ifade etmektedir.

Korkmaz'a göre (1995) dil, insanlar arasında karşılıklı iletişim aracı olarak kullanılan; duygu, düşünce ve isteklerin, her toplumun kendi değer yargılarına göre şekillenmiş ortak kurallar yardımıyla başkalarına aktarılmasını sağlayan, seslerden oluşan çok yönlü ve gelişmiş bir sistemdir. Dil sadece bir iletişim unsuru olmasının yanında, her toplumun kültürel değerleriyle biçimlenen dinamik ve gelişmiş bir yapıdır.

Dil, evrende var olan tüm canlı ve cansız unsurların birbirlerini fark etme ve etkileme sürecinden doğan, hem etkileyen hem de etkilenen değişken bir farkındalık bağıdır. Her birey, aslında kendi dilini inşa eder; bu da onun var olma

çabasının bir yansımasıdır. İnsandan bağımsız var olan diğer hayvanat, nebatat ve cansız varlıklar algılanma ve yansıtımalarından kaynaklı kendi farkındalıklarını oluşturmaktadırlar.

Varoluştan günümüze kadar, insanlık tarihi kadar köklü ve insan sayısı kadar çeşitli bir farkındalık bağı olarak dil mevcuttur. Dil, bireysel ihtiyaçları olan bir çocuğa benzer; çünkü her çocuk özeldir ve kendine özgü bir yapıya sahiptir. Bilimsel çalışmalarda da görüldüğü üzere, çocuklara yönelik uygulanan pedagojik yaklaşımlar her bireyde aynı sonucu vermemektedir. Bu durum, tıpkı diller gibi, her çocuk için farklı ve özgün bir pedagojik yaklaşımın gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Yabancı Dil Eğitimi

21. yüzyılda yabancı dil öğrenimi, küresel ölçekte eğitim politikalarının ve bireysel gelişim stratejilerinin merkezinde yer almaktadır. Bu doğrultuda, Türkiye’de hem kamu hem de özel sektör tarafından çeşitli okullar, bölümler ve kurslar açılarak yabancı dil öğretimine yönelik kapsamlı girişimlerde bulunmaktadır. Bu gelişmeler, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında da belirgin bir ivme meydana getirmiştir. Özellikle son yıllarda, İngilizce ve Fransızca gibi yaygın yabancı dillerin öğretimiyle benzer biçimde, Türkçenin yabancılar tarafından öğrenilmesi giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik olarak, çeşitli eğitim merkezleri kurulmakta; akademik araştırmalar yürütülmekte; öğretim materyalleri hazırlanmakta ve ulusal/uluslararası düzeyde seminerler ile konferanslar düzenlenmektedir. Ancak bu alandaki çalışmaların nicelik ve nitelik açısından hâlen yeterli düzeye ulaşmadığı görülmektedir. Türkiye’nin uluslararası alandaki artan görünürlüğü ve kültürel etkileşim kapasitesi, Türkçenin öğretimini stratejik bir konuma taşımaktadır. Ancak, öğretim faaliyetlerinin sistematikliği ve sürdürülebilirliği konusunda hâlen çeşitli sorunlar yaşanmaktadır. Bu doğrultuda, yabancılar Türkçe öğretimi alanında yaşanan gelişmeler, beraberinde hem pedagojik hem de uygulamaya yönelik bazı yapısal sorunları getirmektedir. Bu sorunlar, alanın daha kapsamlı ve disiplinlerarası bir bakış açısıyla ele alınmasını gerekli kılmaktadır (Özdemir, Özdemir, Choban ve Uysal, 2019). Yabancı dil eğitimi ve öğretimi, insanların anadilinden farklı bir dili öğrenme sürecini içeren çok boyutlu bir alan olup, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin yanı sıra dil bilgisi ve kelime bilgisini içeren sistematik bir öğretim sürecini ifade eder. Teknolojik gelişmelerin etkisi ile yaşanan coğrafyadan çok uzak diyarlara ulaşım, erişim ve bilgi edinme imkânı kolaylaşmasından kaynaklı her geçen gün yabancı dil eğitimi önem kazanmakta ve artmaktadır. Ayrıca toplumların çeşitli nedenlerle geçici veya kalıcı göç etmeleri yabancı dil eğitime olan ihtiyacı artırmaktadır. Son zamanlarda belli sebeplerle ekonomik, politik, eğitim, ticaret ve savaşlardan dolayı insanlar göç etmektedirler. Göç edilen ülkenin dilini öğrenmek hayata tutunabilmenin ilk şartlarından biridir. Geçmişte olduğu gibi günümüzde de yabancı dil öğrenimi, bireylerin akademik, profesyonel ve sosyal yaşamlarında büyük bir öneme sahiptir. Türkiye ile Almanya arasındaki tarihsel göç ilişkileri yalnızca Türkiye’den Almanya’ya yönelik hareketlilikle sınırlı kalmamakta; aynı zamanda anadili Almanca olan bireylerin çeşitli nedenlerle Türkiye’ye geçici ya da kalıcı olarak göç ettiği de gözlemlenmektedir. Bu çift yönlü göç dinamiği, yabancı dil olarak Türkçeye duyulan ilginin artmasına katkı sağlamaktadır. Dil öğrenme süreci, yalnızca bireyin yeni kelime ve dilbilgisi yapılarını edinmesini değil, aynı zamanda hedef dile ait kültürel ve sosyal bağlamları anlamasını da gerektirir. “Dil, sosyal yaşamlarımızı sürdürmemizin başlıca aracıdır. İletişim bağlamlarında kullanıldığında,

kültürle çoklu ve karmaşık biçimlerde iç içe geçer”, (Kramsch, 1998, s. 3). Küreselleşen dünyada farklı dillerin öğrenilmesi, insanlar arasındaki iletişimi kolaylaştırmakta; aynı zamanda bireylerin farklı toplumlar hakkında bilgi edinerek çeşitli kültürleri deneyimlemesini mümkün kılmaktadır (Gardner, 1985). Dil öğreniminde, öğrencilerin motivasyonu, öğrenme ortamı, öğretim yöntemleri ve kullanılan materyaller çok önemlidir (Dörnyei, 2001).

Yabancı dil öğretiminde farklı anlayışlar benimsenmiştir. Uzun yıllar boyunca yaygın olarak kullanılan geleneksel dil bilgisi-çeviri yöntemi, dil bilgisi kurallarının ezberlenmesini ve metinlerin hedef dile çevrilmesini esas alan bir öğrenme anlayışına dayanmaktadır (Saussure, 1916). Fakat bu yöntemin öğrencilere dilin iletişimsel yönünü kazandırmada yeterli olmadığı görülmüştür. 20. yüzyıldan itibaren doğrudan yöntem, işitsel-dilsel yöntem, bilişsel yöntem, iletişimsel yaklaşım ve görev temelli öğrenme modeli gibi çeşitli teknikler geliştirilmiştir (Halliday, 1978; Jakobson, 1960).

Bu yöntemler, öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımını teşvik etmeyi, dili doğal yollarla kullanmalarını sağlamayı ve gerçek yaşamla bağlantı kurarak anlamlı öğrenme deneyimleri sunmayı amaçlamaktadır. Özellikle iletişimsel dil öğretim modeli, öğrencilerin dili yalnızca kuralları ile öğrenmelerini değil, aynı zamanda etkili bir biçimde kullanmalarına imkan sunan bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır (Kramsch, 1998).

Hemen hemen her alanda hızlı bir değişim süreci yaşayan dünyamız, geleneksel yabancı dil öğretimi anlayışından çevrim içi eğitime doğru bir yönelim göstermektedir. Zamanın hızlı aktığı ve değişimin süreklilik gösterdiği günümüzde mekândan bağımsız öğrenme imkânı ve zaman tasarrufu sağlamasından dolayı da çevrim içi yabancı dil eğitime talep artmaktadır. Dil öğrenme süreçleri günümüzde gelişen dijital teknolojilerden etkilenmiş ve yabancı dil öğretiminde çevrim içi öğrenme yöntemleri giderek yaygınlaşmıştır. Geleneksel sınıf ortamlarının yerini sanal öğrenme platformları, yapay zekâ destekli dil öğrenme uygulamaları, dijital ders materyalleri ve dokümanları almaya başlamıştır.

Anadili Almanca Olan Bireylere Çevrim içi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Günümüzde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, dil eğitimi politikaları ve kültürel diplomasi bağlamında stratejik bir önem taşımaktadır. Bireylerin sahip olduğu çok dilli yeterlilikler, hem kişisel hem de profesyonel düzeyde önemli avantajlar sağlamakta; bu durum, devletlerin ve bireylerin yabancı dil öğretimi ve öğrenimine yönelik duyarlılığını pekiştirmektedir (Özdemir ve Özdemir, 2018). Çevrim içi yabancı dil Türkçe öğretimi, teknolojik araçlar ve internet tabanlı uygulamalar aracılığıyla gerçekleştirilen dil öğretim sürecini ifade eder. Bu yöntem, öğrenenlere zaman ve mekândan bağımsız olarak erişim imkânı sunarken, etkileşimli ve bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimleri kazanma imkanı sunmaktadır (Fairclough, 2001). Özellikle pandemi süreciyle birlikte çevrim içi eğitim sistemleri küresel çapta yaygınlaşmış ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi dijital platformlarda daha çok tercih edilmeye başlamıştır. Öğrenen veya öğretmenin hangi ülkede olduğundan bağımsız sanal ortamda ders yapılmaktadır. Yapılan bu dersler çevrim içi gerçekleştiği için etkili etkileşim ve motivasyon stratejileri uygulanmalıdır. Çevrim içi dil öğrenme yöntemleri, geleneksel öğretim yöntemlerinden farklı dinamiklere sahiptir. Sanal sınıflar, etkileşimli ders materyalleri,

dil öğrenme uygulamaları, video konferanslar ve otomatik geri bildirim sistemleri çevrim içi dil eğitimini destekleyen önemli unsurlar arasındadır (Pinker, 1994). Bu sistemler, öğrencilerin öğrenme sürecini daha bağımsız bir şekilde yönetmelerine olanak tanırken, eşzamanlı veya eş zamansız katılım seçenekleri sunarak esnek bir öğrenme ortamı oluşturmaktadır (Vygotsky, 1986).

Bireysel ihtiyaçlardan kaynaklı zaman yönetimi sanal öğrenme imkanlarının yayımlaşması ile çeşitli yapay zekâ destekli uygulamaların da etkisiyle Türkçe eğitimini dört duvar arasında belli bir zaman diliminde gerçekleşmesi zorunluluğunu ortadan kaldırarak bağımsız bir yapıya dönüştürmüştür. Teknoloji destekli dil öğrenimi, bireylerin okul dışındaki zamanlarda da kendi öğrenme süreçlerini sürdürebilmesine imkân tanımakta ve öğrenen özerkliğini desteklemektedir. Yapılan araştırmalar, teknolojinin dil öğrenenlere yalnızca sınıf içi etkinliklerde değil, sınıf dışında da öğrenme fırsatları sunduğunu göstermektedir. Nitekim Lai ve Gu (2011), teknoloji destekli öğrenme ortamlarının öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştirdiğini ve onlara öğrenme sürecinde özerklik kazandırdığını ifade etmektedir.

Anadili Almanca olan bireylere çevrim içi ortamda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde önemli faktörlerden biri etkileşim düzeyidir. Etkileşimi etkileyen pek çok unsur bulunmaktadır. Bu unsurlar arasında teknik aksaklıklar, sanal ortamda duyuşsal organların yeterince kullanılamaması ve uyarıcı eksikliği yer almakta; tüm bu faktörler, öğrenenlerin dikkatini toplamasını ve derse odaklanmasını güçleştirmektedir. Yüz yüze eğitimde olduğu gibi öğrencilerin aktif katılım sağlaması ve dili üretme süreçlerine dâhil olması büyük önem taşımaktadır (Dörnyei, 2001). Ancak, sanal ortamda sosyal etkileşim eksikliği ve dil pratiği yapma imkânlarının sınırlanması gibi bazı zorluklar da söz konusudur. Aktif katılımın sağlanmasıyla karşılıklı düzgün iletişim kurulması sonucu başarılı ve yüksek düzeyde etkileşim gerçekleşir.

Başarılı bir çevrim içi Türkçe öğretimi süreci için etkileşime dayalı öğretim yaklaşımlarının benimsenmesi gereklilik hâline gelmektedir. Bu bağlamda, sanal sınıf tartışmaları, video konferans programları aracılığıyla gerçekleştirilen grup çalışmaları, oyun tabanlı öğrenme etkinlikleri ve yapay zekâ destekli dil öğrenme uygulamaları; çevrim içi Türkçe öğretimini daha etkili hâle getirebilecek yöntemler arasında yer almaktadır.

Son yıllarda yapılan çalışmalar, çevrim içi dil öğretiminde oyunlaştırma, multimedya destekli öğretim, mobil uygulamalarla öğrenme ve karma öğrenme gibi teknikler, öğrencilerin motivasyonunu artırmada etkili olduğunu ortaya koymuştur (Memiş ve Erdem, 2013). Özellikle yapay zekâ destekli öğretim sistemleri, öğrencilerin bireysel öğrenme hızlarına uygun materyaller sunarak, öğrenme sürecini daha bireye özgü bir yapıya kavuşturmaktadır. Bireyler, kendi öğrenme modellerini geliştirerek bireysel başarılarını destekleyecek yöntem ve teknikleri belirlemektedir.

Çevrim içi yabancı dil olarak Türkçe eğitiminin pek çok avantajı bulunmaktadır. Bu eğitim modeli, öğrencilere zaman ve mekân esnekliği sağlayarak kendi öğrenme hızlarında ilerleme ve istedikleri zaman tekrar yapma fırsatı

sunmaktadır (Şengül, 2021). Ayrıca, çeşitli öğretim materyallerine erişim olanağı sayesinde video dersler, sesli anlatımlar ve interaktif alıştırmalar gibi farklı kaynaklardan yararlanılabilmektedir (Dolmacı, Güngör, & Doğan, 2020). Bunun yanı sıra, bireyselleştirilmiş öğrenme imkânı sayesinde öğrenciler, kendi seviyelerine uygun içeriklere ulaşabilmektedir. Mobil uygulamalar ve çevrim içi platformlar aracılığıyla öğrenciler, ders dışında da dil pratiği yapma fırsatı elde etmektedirler.

Ancak, çevrim içi yabancı dil eğitiminin bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Öğrencilerin motivasyon düzeylerinin düşüklüğü, yüz yüze etkileşim yetersizliği, teknik altyapı eksikliği ve bağımsız öğrenme sorumluluğu gibi faktörler, çevrim içi Türkçe öğretiminin etkinliğini düşürebilmektedir. Bu nedenle, sanal sınıflarda öğretmenlerin geri bildirim sürecine daha fazla önem vermesi, öğrencileri aktif katılıma teşvik eden öğretim stratejileri kullanması gerekir.

Çevrim içi yabancı Türkçe eğitimi, teknolojinin sunduğu avantajlarla öğrenme sürecini daha erişilebilir ve esnek hale getirmiş olmasına rağmen, etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğrenci etkileşimini ve motivasyonunu artırmaya yönelik stratejilerin geliştirilmesi ve kullanılması gerekmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin ve dil öğretimi platformlarının, çevrim içi ortamın sunduğu imkânları etkili biçimde değerlendirmesi, başarılı bir öğretim sürecinin ayrılmaz bir parçası hâline gelmiştir.

Anadili Almanca Olanlara Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Etkileşim Unsurları

Yabancı dil öğreniminde etkileşim, bireyin dili edinme sürecinde aktif olarak yer almasını sağlayan en temel yapı taşlarından biridir. Etkileşim, dil öğrenme sürecinde öğrencinin hem dili üretmesini hem de dili anlama becerilerini geliştirmesine imkan sağlar (Kramsch, 1998). Özellikle sınıf içi ve çevrim içi etkili etkileşim, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasındaki iletişim yoluyla, öğrencinin dili anlamlandırmasını ve pratik yapmasını kolaylaştırır. Anadili Almanca olan bireyler, Almanya’da Türk nüfusunun yoğunlukta olduğu bölgelerde, sosyal çevreleri aracılığıyla dolaylı ya da doğrudan Türkçe konuşan bireylerle etkileşim kurmaktadır. Dil öğreniminde Vygotsky’nin (1978) Sosyokültürel Kuramı, bireylerin dil öğrenme sürecinde sosyal etkileşimin kritik bir rol oynadığını öne sürer. Bu teoriye göre, öğrenciler dili yalnızca bireysel çabalarıyla değil, aynı zamanda sosyal çevreleriyle etkileşim içinde öğrenirler.

Yabancı dil öğreniminde etkileşimin önemini üzerine yapılan araştırmalar, iletişimsel yaklaşımın (Communicative Language Teaching - CLT) öğrencilere dili doğal bir şekilde kullanma imkânı sunduğunu göstermektedir (Dörnyei, 2001). Etkileşim, öğrencilerin öğrenme sürecinde dili sadece bilgisel bir unsur olarak değil, aynı zamanda gerçek dünyada kullanılan bir araç olarak görmelerine imkan sağlar (Gardner, 1985).

Anadili Almanca Olan Bireylere Çevrim İçi Türkçe Öğretiminde Kullanılan Motivasyon Stratejileri

Yabancı dil öğrenme sürecinde motivasyon, bireyin öğrenmeye yönelik ilgi, istek ve çabasını belirleyen temel etkenlerden biridir. Özellikle çevrim içi ortamlarda, fiziksel sınıf ortamlarının sunduğu sosyal bağlar ve dışsal uyaranların sınırlı olması nedeniyle, öğrencilerin öğrenmeye olan ilgilerinin sürekliliği büyük ölçüde etkili

motivasyon stratejilerine bağlıdır. Bu bağlamda, anadili Almanca olan bireylerin çevrim içi Türkçe öğrenme süreçlerinde kullanılabilecek başlıca motivasyon stratejileri aşağıda açıklanmıştır.

a. Oyunlaştırma

Oyunlaştırma, öğrenme sürecine oyun dinamiklerinin entegre edilmesiyle öğrencinin dikkatini çekmeyi ve sürece daha aktif katılımını sağlamayı amaçlayan bir yöntemdir. Dijital semboller, seviye atlama, puan toplama, liderlik tabloları gibi unsurlar, özellikle çevrim içi öğrenme ortamlarında öğrencilerin içsel motivasyonunu desteklemektedir (*Li, Hew, & Du, 2023*). Almanca konuşan bireylerin eğitim sistemlerinde yaygın olarak kullanılan bu uygulamalar, tanıdık bir öğrenme kültürü sunduğu için Türkçe öğretiminde de etkili sonuçlar verebilmektedir. Uzun yıllardır birlikte yaşayan Türk ve Alman toplumu ortak oyun kavramları geliştirmiştir.

b. Hedef Belirleme ve Kişiselleştirilmiş Öğrenme

Öğrencinin öğrenme sürecine dair kısa ve uzun vadeli hedefler belirlemesi, motivasyonun sürekliliği açısından kritik bir unsurdur. Çevrim içi ortamlarda, içeriklerin öğrencinin bireysel dil seviyesine göre uyarlanması ve öğrencinin kendi gelişimini adım adım takip edebilmesi, başarı duygusunu güçlendirerek iç motivasyonu artırmaktadır. Bu süreçte kullanılan otomatik ilerleme göstergeleri, öğrenme haritaları ve bireysel geri bildirimler öğrenenin süreci sahiplenmesine katkı sağlamaktadır. Her bireyin kendine özgü Türkçe öğrenme gerekçeleri vardır. Anadili Almanca olup özellikle Almanya’da yaşayan bireyler tatil, eğitim, iş, ticaret gibi farklı sebeplerle Türkiye’ye gitmektedirler. Bu bireylerin genelde iki ülke arasında süreklilik arz eden bağları bulunmaktadır. Bireyselleştirilmiş hedefler doğrultusunda, anadili Almanca olan bireylere çevrim içi Türkçe öğretiminde motivasyon stratejileri belirlenmelidir. Nitekim, belirgin ve ulaşılabilir hedeflerin tanımlanması, öğrenenlerin performansını ve motivasyonunu artıran temel faktörlerden biridir (Locke & Latham, 1990).

c. Güdüleyici Geri Bildirim

Geri bildirimin yalnızca düzeltici değil, aynı zamanda motive edici biçimde sunulması öğrencinin öğrenme sürecine yönelik olumlu duygular geliştirmesini sağlar. Özellikle çevrim içi platformlarda kullanılan anlık geri bildirim araçları, öğrencinin başarılarını görünür kılarak motivasyonu artırır. “Tebrikler, doğru cevap!”, “Harika ilerliyorsun!” gibi pozitif mesajlarla desteklenen geri bildirimler, duyuşsal öğrenmeyi güçlendirir. Ayrıca, dersler arasında geçen süre boyunca motivasyonun yüksek seviyede tutulabilmesi için öğrenciyle iletişim halinde olunmalıdır. Türkçe öğrenen birey, aklına takılan herhangi bir konuda öğreticisine dilediği zaman soru sorabilmelidir. Daha çok yazışma yoluyla iletişim sağlanmalıdır. Karşılıklı anlaşma neticesinde öğretici imkan oldukça mümkün olan en kısa süre içerisinde cevap vermelidir. Öğrencinin kısa yanıtlar gerektiren sorular sorması, öğrenme verimliliği açısından etkilidir. Burada asıl önemli olan, iki ders arasında birkaç günü aşan sürelerde bile, öğrenen ile öğretene arasındaki öğrenmeye yönelik motive edici bağın kopmaması ve bu bağın öğrencinin motivasyonunu olumlu yönde desteklemeye devam etmesidir.

d. İlgil Çekici ve Kültürel Olarak Uyumlu İçerikler

Öğrencinin ilgi alanlarına ve kültürel altyapısına uygun içerikler sunulması, öğrenmeye karşı olan isteği doğrudan etkiler. Almanca konuşan bireyler için Türkçe ders içeriklerinin yaşamla ilişkili, Avrupa bağlamına uygun ve anlamlı

bağlamlar içermesi, öğrencinin öğrenmeye daha yüksek bir ilgiyle yaklaşmasını sağlar. Günlük yaşama yönelik diyaloglar, kültürel benzerlikleri öne çıkaran temalar, öğrenme materyallerinin güdüleyici gücünü artırmaktadır.

e. Başarıların Görünür Kılınması

Çevrim içi platformlarda öğrencinin başarılarının izlenebilmesi, grafiklerle ilerlemesinin gösterilmesi veya dijital sertifikalarla ödüllendirilmesi, motivasyonu artıran bir başka stratejidir. Türk ve Alman kültürüne ait semboller kullanılmalıdır. Görselleştirilmiş ilerleme, öğrencinin çabasının karşılık bulduğunu hissetmesini sağlayarak öğrenme isteğini pekiştirir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, anadili Almanca olan bireylere çevrim içi ortamda Türkçe öğretimi sürecinde kullanılan etkileşim ve motivasyon stratejilerinin derinlemesine incelenmesini amaçlamaktadır. Bu nedenle çalışma, katılımcıların deneyimlerine dayalı nitel verilerin toplanmasını ve yorumlanmasını temel alan nitel araştırma desenlerinden “durum çalışması” ile yürütülmüştür.

Durum çalışması modeli, belirli bir olgunun veya durumun detaylı ve çok yönlü olarak ele alınmasını sağlayan esnek ve açıklayıcı bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu bağlamda araştırma, Almanca konuşan bireylerin çevrim içi Türkçe öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları etkileşim düzeyleri, öğretim stratejileri ve motivasyonu etkileyen faktörleri bütüncül biçimde ele almak amacıyla yapılandırılmıştır.

Nitel araştırma yaklaşımı, çalışmanın doğasına uygun biçimde tercih edilmiştir. Çünkü katılımcıların deneyimlerinin, algılarının ve bakış açılarının ayrıntılı bir şekilde anlaşılması hedeflenmektedir. Bu yöntem hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin çevrim içi ortamlarda karşılaştıkları etkileşim sorunlarını ve motivasyonel dinamiklerini açıklamada derinlemesine bir bakış açısı sunmaktadır. Aynı zamanda, uygulamada kullanılan stratejilerin etkililiğini değerlendirme ve iyi örnekleri ortaya çıkarma açısından da önemli katkılar sağlamaktadır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, anadili Almanca olan ve çevrim içi ortamlarda Türkçe öğrenen yetişkin bireyler oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşmak güç olduğundan, araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tercih edilmiştir. “Ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş ve önemli görülen bir ölçütü karşılayan tüm durumların incelenmesini ve değerlendirilmesini içerir” (Patton, 2014, s. 238). Bu doğrultuda, araştırmaya katılacak bireylerin en az altı aydır çevrim içi Türkçe öğreniyor olmaları ve aktif olarak çevrim içi derslerde yer almaları ölçüt olarak belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini, Almanca konuşan ve çevrim içi ortamlarda Türkçe öğrenmekte olan 30 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrenciler, farklı yaş gruplarından ve çeşitli dil seviyelerinden gelmektedir. Katılımcıların yaş aralığı 18 ile 60 arasında değişmekte olup, Türkçe yeterlik düzeyleri A1 ile B2 arasında farklılık göstermektedir.

Tablo 1*Araştırmaya Katılanların Cinsiyet Dağılımı*

Cinsiyet	F	%
Erkek	13	43,3
Kız	17	56,7
Toplam	30	100

Tablo 1'e göre çalışmaya 17 kız ve 13 erkek öğrenci katılmıştır. Her ne kadar eşit bir dağılım sağlanamamış olsa da, her iki cinsiyet grubuna da ulaşılmaya özen gösterilmiştir. Bu dağılım, araştırma sonuçlarının farklı bakış açılarını yansıtmasına katkı sağlamaktadır.

Tablo 2*Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yaş Dağılımı*

Yaş	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde
18-24 yaş	4	13,3	13,3
25-34 yaş	5	16,7	16,7
35-44 yaş	8	26,7	26,7
45-54 yaş	9	30,0	30,0
55-60 yaş	4	13,3	13,3
Toplam	30	100,0	100,0

Tablo 2'ye bakıldığında, araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir kısmının %30,0 oranı ile 45–54 yaş aralığında yer aldığı görülmektedir. Bu grubu %26,7 ile 35–44 yaş aralığı, ardından %16,7 ile 25–34 yaş grubu takip etmektedir. Katılımcıların %13,3'ü 18–24 yaş, yine %13,3'ü ise 55–60 yaş aralığındadır. Bu yaş dağılımı, araştırmanın farklı yaş gruplarından bireylerin görüşlerini yansıttığını ve özellikle yetişkin bireylerin çevrim içi dil öğrenme süreçlerine dair deneyimlerini ortaya koymayı hedeflediğini göstermektedir. Yaş dağılımı aynı zamanda, katılımcıların Almanya'daki yaşam tecrübeleriyle dil öğrenmeye olan yaklaşımlarının ilişkilendirilebileceği bir çeşitlilik sunmaktadır.

Katılımcıların belirlenmesinde, heterojen bir yapının oluşturulmasına dikkat edilmiştir. Böylece farklı motivasyon düzeylerinin, etkileşim biçimlerinin ve öğrenme deneyimlerinin araştırma bulgularına yansması hedeflenmiştir. Öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş, ayrıca bazı çevrim içi ders oturumlarında doğrudan gözlem yapılmıştır. Etik ilkelere uygun şekilde, tüm katılımcılardan araştırmaya katılım onayı alınmış ve gizlilikleri korunmuştur. Katılımcılar görüşmelerde ve raporlamalarda gerçek isimleri yerine kodlarla (örneğin E1, K1...) tanımlanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri, nitel desene uygun olarak gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla elde edilmiştir. Çalışmanın amacı doğrultusunda, anadili Almanca olan ve çevrim içi ortamlarda Türkçe öğrenen 30 öğrenci ile yürütülen derslerde, öğreticilerin etkileşim ve motivasyon stratejilerini kullanma biçimleri incelenmiştir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmanın temel veri toplama aracı, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Formun geliştirilme sürecinde ilgili literatür taranmış, benzer çalışmalardan yararlanılmış ve alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda içerik geçerliği sağlanmıştır. Görüşme soruları; öğrenci etkileşimi, öğretmen geri bildirimi, motivasyon unsurları, dijital içeriklerin kullanımı, çevrim içi öğrenme deneyimi ve öğretici tutumları gibi temalar etrafında yapılandırılmıştır.

Görüşmeler, gönüllü katılım sağlayan 30 öğrenci ile bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler çevrim içi platformlar aracılığıyla yapılmış, katılımcıların onayı alınarak ses kaydı alınmıştır. Kaydedilen görüşmeler daha sonra yazılı metne dönüştürülmüş ve içerik analizine tabi tutulmak üzere kodlanmıştır. Katılımcıların kişisel bilgilerinin gizliliğini sağlamak amacıyla tüm verilerde kod adları (Öğrenci 1, Öğrenci 2...) kullanılmıştır.

Yapılandırılmış Gözlem Formu

Araştırmada destekleyici veri kaynağı olarak yapılandırılmış gözlem yöntemi de kullanılmıştır. Araştırmacı, çevrim içi Türkçe derslerine gözlemci olarak katılmış ve ders esnasında etkileşim ve motivasyona yönelik stratejilerin uygulandığını sistematik biçimde not etmiştir. Bu süreçte önceden geliştirilmiş bir gözlem formu kullanılmıştır.

Gözlem formunda aşağıdaki başlıklar yer almaktadır:

- Öğretmenin öğrenciyle ve içerikle kurduğu etkileşim biçimleri
- Öğrencilerin derse aktif katılım düzeyi
- Geri bildirim sıklığı ve biçimi
- Oyunlaştırma, grup çalışması, soru-cevap gibi stratejilerin kullanımı
- Dijital materyallerin (video, küçük sınav, sunum vb.) etkinliği

Gözlemler sırasında elde edilen veriler, araştırmacı günlükleri ve gözlem formu ile belge altına alınmış; verilerin yorumlanmasında içerik çözümlemesi tekniği kullanılmıştır. Gözlem yapılan oturumlar öncesinde öğretmen ve öğrencilerden gerekli etik onay alınmıştır.

Verilerin Toplanması Süreci

Veri toplama süreci şu aşamalardan oluşmuştur:

Gözlem: Araştırmacı tarafından hazırlanan yapılandırılmış gözlem formu aracılığıyla, çevrim içi Türkçe dersleri sırasında öğretici ile öğrenciler arasındaki etkileşim süreçleri ve motivasyon stratejileri gözlemlenmiştir. Gözlemler, her biri ortalama 40 dakika süren ders oturumlarında gerçekleştirilmiştir. Gözlem formunda; soru-cevap kullanımı, geri bildirim türleri, dijital araçların kullanımı, oyunlaştırma öğeleri ve öğrencilerin katılım düzeyleri gibi kriterler yer almıştır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme: Gözlemlerin ardından, seçilen katılımcılar (öğrenciler ve öğretmenler) ile bireysel olarak yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler çevrim içi olarak yürütülmüştür. Görüşme formunda yer alan sorular, öğrencilerin ders sürecinde hangi stratejileri motive edici bulduklarına, etkileşime nasıl katıldıklarına ve öğrenme süreçlerine ilişkin algılarına odaklanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada elde edilen nitel veriler, betimsel analiz yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Betimsel analiz, verilerin araştırma amacına uygun olarak belirlenen temalar doğrultusunda düzenlenmesi, özetlenmesi ve doğrudan alıntılarla desteklenerek sunulmasını içeren bir yaklaşımdır. Bu yöntem, araştırmacının verileri sistematik biçimde açıklamasına ve bulguları okuyucuya açık, anlaşılır bir şekilde aktarmasına imkân tanır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırmada, gözlem formunda elde edilen bulgular önceden belirlenmiş temalara (etkileşim stratejileri ve motivasyon stratejileri) göre sınıflandırılmış ve tablolar hâlinde sunulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen ses kayıtları yazıya dökülmüş ve veriler tematik analiz yaklaşımıyla incelenmiştir.

Tematik analiz sürecinde şu adımlar izlenmiştir:

- Verilerin okunması ve ön kodların belirlenmesi,
- Kodların temalar altında gruplanması,
- Temaların ilişkilendirilmesi ve yorumlanması,
- Alıntılarla desteklenerek rapor haline getirilmesi.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla, kodlama süreci ikinci bir alan uzmanının katkısıyla yürütülmüş ve kodlar arasında görüş birliği oluşturulmasına özen gösterilmiştir. Ayrıca katılımcılardan elde edilen veriler, etik kurallar çerçevesinde yalnızca araştırma amacıyla kullanılmış, kimlik bilgileri gizli tutulmuştur.

Bulgular ve Yorumlar

Bulgular, her bir temaya ilişkin öğrenci görüşlerinden seçilen doğrudan alıntılar, gözlem notlarından örnek durumlar ve araştırmacının yorumlarıyla birlikte bütüncül bir yaklaşımla sunulmuştur. Bu kapsamda, ilk olarak öğrenci-öğretmen etkileşimi, ardından motivasyon unsurları, öğretim yöntemleri, katılım düzeyleri ve dil öğrenmeye ilişkin yaşanan zorluklara dair bulgulara yer verilmiştir.

Anadili Almanca Olan Bireylere Çevrim içi Türkçe Öğretiminde Etkileşim: Öğrenci-Öğretmen İletişiminin Niteliği

Bu bölümde, anadili Almanca olan bireylerin çevrim içi bir Türkçe öğrenme sürecinde öğretmenle kurdukları etkileşimin niteliği analiz edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ve çevrim içi ders gözlemleri sonucunda elde edilen veriler, öğretmen-öğrenci etkileşiminin öğrenme sürecindeki belirleyici etkisini ortaya koymuştur.

Tablo 3

Kod ve Tema Dağılımı

Kod (Alt Tema)	Frekans (n)	Yüzde (%)
Açık ve yavaş konuşma	22	73,3%
Pozitif ve destekleyici tutum	20	66,7%

Tekrarlarla öğrenme	18	60,0%
Geri bildirimle yönlendirme	24	80,0%
Öğrenciye özel ilgi / bireyselleştirme	16	53,3%

Tablo 3’te katılımcıların %80’i öğretmen geri bildirimlerinin yönlendirici ve motive edici bir rol üstlendiğini ifade etmiştir. Açık ve yavaş konuşma (%73,3) ve pozitif-destekleyici tutum (%66,7) gibi öğretmen davranışları da öğrenme sürecinde önemli bir yer tutmaktadır. Ayrıca, tekrarlarla öğrenme yöntemi %60, bireyselleştirilmiş yaklaşım ise %53,3’lük oranla dikkat çekmiştir. Elde edilen bulgular, etkili çevrim içi dil öğretiminde öğretmenin iletişim odaklı yaklaşımı ile bireyselleştirilmiş geri bildirim sunmasının, öğrencilerin katılım ve motivasyon düzeylerini artırmada önemli bir etken olduğunu göstermektedir.

Katılımcılar, çevrim içi derslerde bire bir iletişimin sağladığı avantajları sıklıkla vurgulamış; öğretmenin konuşma hızını, açıklama tarzını ve olumlu geri bildirimlerini etkileşimi artıran faktörler olarak değerlendirmiştir. Öğretmenlerin öğrencinin seviyesine uygun olarak açık, yavaş ve tekrarlarla desteklenen bir anlatım sergilemesi, anlamayı kolaylaştırmakta ve öğrencinin derse aktif katılımını teşvik etmektedir.

E4: Benim anlayacağım şekilde daha açık ve yavaş ve tekrar ederek konuşuyor. Çoğu zaman kelime benzerlikleri ve anlamsal bağlamları kurarak konuşuyor.

Pozitif tutum, güler yüz, sabır ve destekleyici bir dil kullanımı, katılımcılar tarafından öğretmenle kurulan etkili iletişimin temel bileşenleri arasında değerlendirilmiştir.

E2: Sağlıklı. Öğretmenin her zaman pozitif ve güler yüzlü olması iletişimi artırıyor.

Elde edilen gözlem verileri de bu ifadeleri desteklemektedir. Özellikle öğretmenin öğrenciyi pasif dinleyici konumundan çıkarıp konuşma sürecine dahil etmesi, soru-cevap teknikleriyle katılımı artırması ve yapıcı dönütlerle öğrenciyi cesaretlendirmesi dikkat çekicidir. Bir gözlem sırasında, öğrenci yanlış bir fiil çekimi yaptığında öğretmenin doğrudan düzeltme yerine yönlendirici sorular kullanarak öğrenciyi doğru cevaba ulaştırdığı görülmüştür.

“Peki şimdi ‘geliyorsun’ mu, ‘geldin’ mi?” sorusu sayesinde öğrenci, hatasını fark ederek doğru cevabı kendi oluşturmuştur (Gözlem).

Öğrenciler, etkileşimin yalnızca öğretmene bağlı olmadığını; hazırlıklı gelmek, korkmadan konuşmak ve aktif katılım göstermek gibi kendi rollerinin de bu süreçte önemli olduğunu vurgulamıştır.

E12: Ben derse hazırlıklı gelmeliyim ve korkusuzca konuşmalıyım.

Katılımcıların bire bir ders alması sebebiyle öğrenci-öğrenci etkileşimi gözlemlenmemiştir. Ancak bu durum, öğretmenle kurulan etkileşimin daha güçlü ve kişiselleştirilmiş biçimde gerçekleşmesine zemin hazırlamıştır. Bazı öğrenciler, görüntülü derslerin yanı sıra yalnızca sesli görüşmelerin bile oldukça etkili olduğunu ifade etmiştir.

K2: Oluyor, bazen sadece sesli görüşme yapıyoruz. Çok etkili.

Sonuç olarak, çevrim içi bire bir Türkçe öğretiminde etkili bir etkileşim, öğretmenin öğrenciyi merkeze alan iletişim tarzı, olumlu tutumu ve geri bildirim stratejileri ile şekillenmekte; bu etkileşim, öğrencinin derse yönelik tutumunu ve öğrenme motivasyonunu doğrudan etkilemektedir.

Kadın ve Erkek Katılımcıların Çevrim İçi Derslerde Etkileşim Düzeylerinin Karşılaştırılması

Tablo 4

Katılımcıların Ortalama Etkileşim Sayıları ve Katılım Eğilimleri

Cinsiyet	Ortalama Etkileşim Sayısı	Standart Sapma	Katılım Eğilimi
Kadın	13,4	1,8	Daha aktif, sık söz alma
Erkek	8,6	1,5	Daha pasif, çekingen katılım

Araştırma bulguları, kadın katılımcıların çevrim içi derslerde erkek katılımcılara kıyasla daha fazla etkileşim halinde olduğunu göstermektedir. Kadın katılımcıların ortalama etkileşim sayısı 13,4 (SS = 1,8); erkek katılımcıların ise 8,6 (SS = 1,5) olarak hesaplanmıştır. Bu durum, kadınların ders sürecine daha aktif katıldığını ve söz alma oranlarının daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Nitel verilerin, bu sayısal bulguları desteklediğini göstermektedir. Kadın katılımcılar, ders sırasında sık söz alma ve aktif iletişim kurma eğilimlerini çeşitli ifadelerle dile getirmiştir.

K7: Derslerde sık sık söz alırım çünkü bu şekilde daha hızlı öğreniyorum.

K9: Sürekli soru-cevap yöntemi ile iletişim kurmaya çaba harcarım.

Erkek katılımcılar ise genellikle daha çekingen bir katılım biçimi sergilediklerini ve hata yapma kaygısının etkileşimlerini sınırladığını belirtmiştir.

E3: Çekingen olduğum için çok sık konuşmam, ama hocam soru sorarsa yanıtlarım.

E1: Konuşmaya hata yaparım diye korkuyorum.

Bu bulgular, cinsiyetin ders sırasında etkileşim sıklığında farklılık yaratabileceğini ve özellikle kadın katılımcıların çevrim içi derslerde daha aktif bir katılım eğilimine sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Erkek katılımcılarda ise çekingenlik ve hata yapma kaygısının etkileşim sıklığını sınırlandıran başlıca faktörler olduğu anlaşılmaktadır.

Anadili Almanca Olan Bireylere Çevrim İçi Türkçe Öğretiminde Motivasyon: Öğrencileri Harekete Geçiren ve Engelleyen Etmenler

Bu bölümde, anadili Almanca olan bireylerin çevrim içi Türkçe öğrenme sürecinde motivasyonlarını etkileyen temel unsurlar analiz edilmiştir. Katılımcıların motivasyon düzeyleri ve motivasyonlarını sürdürebilmeleri için ihtiyaç duydukları öğrenme ortamı, hem görüşme yanıtları hem de gözlem verileriyle birlikte değerlendirilmiştir.

Katılımcıların büyük bir kısmı, Türkçe öğrenme motivasyonlarının günlük yaşamda iletişim kurma ihtiyacından kaynaklandığını ifade etmiştir. Özellikle Türkiye'de tatil yaparken yerel halkla rahatça konuşabilme arzusu ve Türk kökenli aile üyeleriyle daha iyi ilişki kurma hedefi, güçlü birer dışsal motivasyon kaynağı olarak öne çıkmıştır.

K2: Eşimle Türkçe anlaşıyor. Özellikle kayınvalidem ile Türkçe konuşmak istiyorum.

K6: Türkiye'de tatil yaparken insanlarla rahat konuşmak için.

Katılımcıların içsel motivasyonları incelendiğinde ise, bireysel başarıma isteği, bağımsız iletişim kurabilme arzusu ve dilsel becerilerdeki gelişimi fark etmenin tatmini ön plana çıkmaktadır.

K9: Tek başıma, kimseden yardım almadan insanlarla iletişim kurma isteği.

Motivasyonu olumsuz etkileyen faktörlerin başında, Türkçedeki sondan eklemeli yapı, zaman kiplerinin karmaşıklığı ve Almanca-Türkçe arasındaki yapısal farklılıklar gelmektedir. Öğrenciler, bu farkların öğrenme sürecini zorlaştırdığını ve zaman zaman motivasyon kaybına yol açtığını belirtmiştir.

K17: Bazen kaybettim. Sondan eklemeli kelime yapısı olduğu için her ek kelimeye ayrı bir anlam ve zaman katıyor. Görüşmelerde, öğrenme sürecine ara vermek, teknik aksaklıklar ve dikkat dağınıcı çevresel faktörler de motivasyonu olumsuz etkileyen unsurlar arasında yer almıştır.

E12: Ara verince kaybediyorum.

K14: Dersler online olduğu için teknik açıdan sorun olmayan, ortamda dış seslerin olmadığı ve sıcaklık durumu beni rahatsız etmeyecek düzeyde olduğu bir ortam olmalı.

Buna karşılık, öğretmenin tutumu birçok katılımcı için motivasyonu destekleyen başlıca faktörlerden biri olmuştur. Öğretmenin öğrencinin anlamadığını fark ettiğinde açıklayıcı geri bildirim vermesi, öğrenciyi teşvik etmesi, güler yüzlü ve pozitif yaklaşımı öğrencilerde güven yaratmış ve öğrenmeye istekliliği artırmıştır.

E7: Bana konuşabildiğimi ve anladığımı hissettirmesi beni istekli hale getirdi.

K16: Öğretmen her ders sonunda özet çıkardı, tekrar etmem için benimle iletişimde kaldı. Her gün yeni kelime göndermemi istedi.

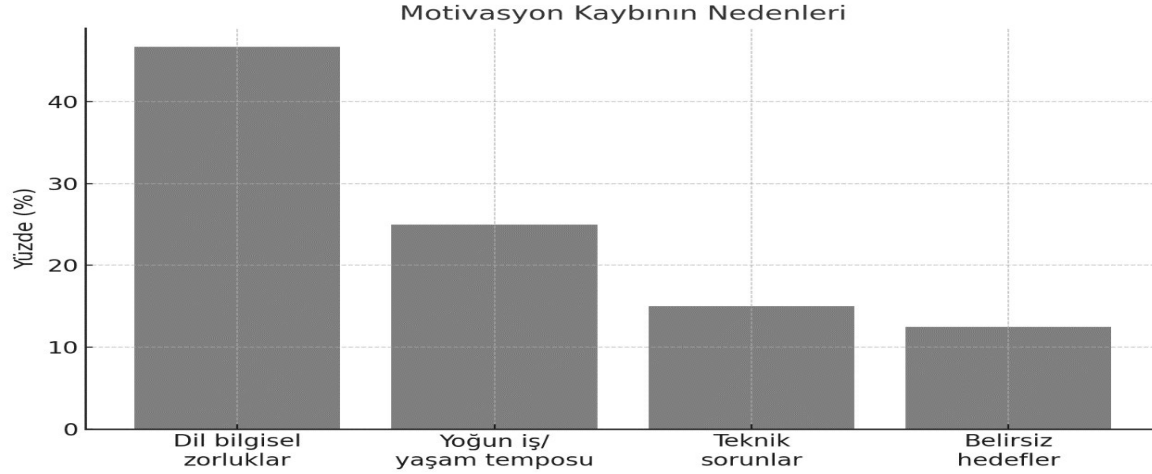
Tablo 5

Motivasyon Kaybının Nedenleri

Neden	Yüzde (%)
Dil bilgisel zorluklar	46.7
Yoğun iş/yaşam temposu	23.3
Teknik sorunlar	16.7
Belirsiz hedefler	13.3

Katılımcıların %46,7'si motivasyon kaybının temel nedeni olarak Türkçedeki dil bilgisel zorlukları göstermiştir. Bu oran, öğretim sürecinde dil bilgisine yönelik destekleyici stratejilerin artırılması gerektiğini açıkça ortaya koymaktadır. Görüşme analizlerine göre, öğrencilerin %66,7'si öğretmenlerin olumlu yaklaşımının motivasyonlarını artırdığını belirtmiştir. Gözlem formları da bu veriyi desteklemektedir; öğrenciler, teşvik edici geri bildirimler

sonrasında daha akıcı konuşmalar sergilemiştir. Motivasyon kaybına sebep olan unsurların temelinde bireysel durumdan kaynaklanan nedenler vardır. Öğretmen ile kurulan etkili iletişim de bu motivasyonu azaltan sebepleri engellemiştir. Bireysel ilgilenme, mizahi yaklaşım ve derslerde sık kullanılan soru-cevap öğretim yöntemi de öğrencilerin derse karşı ilgilerini artırmıştır. Anadili Almanca olan katılımcıların çevrim içi Türkçe öğrenme sürecinde yaşadıkları motivasyon kaybının nedenleri, aşağıdaki Şekil 1’de görselleştirilmiştir.



Şekil 1. Motivasyon Kaybının Nedenlerine İlişkin Yüzde Dağılımı

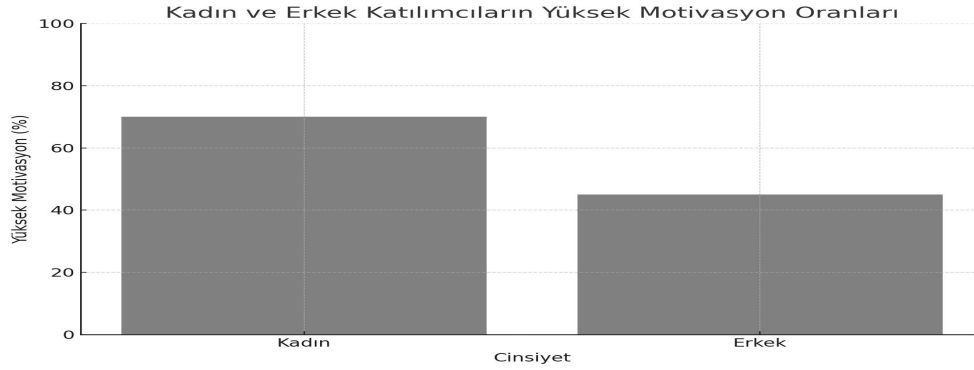
Gözlem verileri de, öğretmenin motivasyonu artırıcı stratejiler uyguladığını göstermektedir. Özellikle küçük başarıların olumlu pekiştirilmesi ve öğrencinin fark etmeden öğrendiği duygusunun verilmesi etkili bulunmuştur. Gözlemlenen derslerde öğretmenin jest ve mimik kullanımı, olumlu dönütler vermesi ve öğrenciyi yargılamadan düzeltmesi motivasyon açısından destekleyici unsurlar olarak belirlenmiştir.

Öğrencilerin önerileri arasında, sürekli ve düzenli iletişim kurulması, kısa ama sık dersler yapılması, derslerin bireysel ihtiyaçlara göre uyarlanması ve ders aralarında bile iletişimin sürdürülmesi gibi maddeler yer almıştır.

K9: Günde bir dakikada olsa online, mesajla, e-mail ile, sesli konuşma ile iletişim kurulmalı.

Sonuç olarak, çevrim içi Türkçe öğretiminde motivasyonun sürdürülebilirliği, öğrencinin hem kişisel hedefleriyle hem de öğretmenin iletişim biçimi, ders içeriği ve öğretim stratejileriyle doğrudan ilişkilidir. Bu süreçte öğrenme ortamının esnekliği, bireysel geri bildirimlerin sağlanması ve öğrencinin kendini süreç içinde değerli hissetmesi oldukça kritiktir.

Şekil 2 incelendiğinde, kadın katılımcıların motivasyon düzeylerinin erkek katılımcılara kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan toplam 30 kişinin 17’si kadın, 13’ü erkektir. Gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilere göre, kadın katılımcıların %70’i yüksek motivasyon seviyesine sahipken, bu oran erkeklerde %45 olarak belirlenmiştir. Bu bulgu, kadın katılımcıların çevrim içi Türkçe öğrenme sürecinde erkek katılımcılara göre daha yüksek motivasyon sergilediklerini ortaya koymaktadır.



Şekil 2. Kadın ve Erkek Katılımcıların Yüksek Motivasyon Oranları

Motivasyonu Artıran Öğretmen Davranışları

Tablo 6

Motivasyonu Artıran Öğretmen Davranışları

Kod (Davranış)	Frekans (n)	Yüzde (%)
Pozitif ve teşvik edici geri bildirim	24	80,0%
Açık ve yavaş konuşma	22	73,3%
Sürekli iletişimde kalma	20	66,7%
Öğrenciye bireysel ilgi	18	60,0%
Mizahi veya samimi yaklaşım	15	50,0%

Görüşmelerden elde edilen bulgulara göre, katılımcıların motivasyonunu artıran en belirgin öğretmen davranışı %80 pozitif ve teşvik edici geri bildirim olmuştur. Öğrenciler, bu tür dönütlerin derse katılım isteğini artırdığını ve konuşma cesaretini güçlendirdiğini ifade etmiştir. Ayrıca açık ve yavaş konuşma ile öğrenciye bireysel ilgi de motivasyonu önemli ölçüde artıran unsurlar arasında yer almıştır. Bu bulgular, öğretmen tutumlarının çevrim içi dil öğretiminde öğrenci motivasyonuna doğrudan etki ettiğini göstermektedir.

K3: Hocamdan aldığım olumlu dönütler, Türkçe konuşurken kendime güvenimi çok artırıyor.

K7: Yanlış yaptığımda bile öğretmenimin teşvik edici yaklaşımı beni derse bağladı.

K16: Net, tane tane konuşması beni anlamaya daha çok heveslendirdi.

Kadın ve Erkek Katılımcılarda Motivasyon Artırıcı Öğretmen Davranışlarının Dağılımı

Tablo 7

Motivasyonu Artıran Öğretmen Davranışları (Kadın ve Erkek Karşılaştırması)

Davranış	Kadın (%)	Erkek (%)
Pozitif ve teşvik edici geri bildirim	80.0	60.0
Açık ve yavaş konuşma	75.0	70.0
Sürekli iletişimde kalma	65.0	68.0
Öğrenciye bireysel ilgi	60.0	55.0
Mizahi veya samimi yaklaşım	55.0	45.0

Araştırma bulguları, kadın ve erkek katılımcıların motivasyonunu artıran öğretmen davranışlarında bazı farklılıklar olduğunu göstermektedir. Kadın katılımcılar, %80 oranında pozitif ve teşvik edici geri bildirim davranışını, %75 oranında ise açık ve yavaş konuşma davranışını; erkek katılımcılar ise %60 oranında pozitif ve teşvik edici geri bildirim ve %70 oranında açık ve yavaş konuşma davranışlarının motive edici olduğunu ifade etmiştir.

Her iki cinsiyette de sürekli iletişimde kalma ve öğrenciye bireysel ilgi gibi unsurlar yüksek oranlarda belirtilmiş, ancak kadın katılımcıların bu davranışlara verdikleri önem, erkek katılımcılara kıyasla genel olarak biraz daha yüksek bulunmuştur. Mizahi veya samimi yaklaşım ise her iki cinsiyet için motivasyonu artıran bir unsur olarak değerlendirilmiş, fakat kadınlarda (%55) erkeklere (%45) göre daha yüksek oranda ifade edilmiştir.

Kadın katılımcıların motivasyonunu en çok artıran öğretmen davranışının %80 ile pozitif ve teşvik edici geri bildirim olduğu görülmektedir. Erkek katılımcılar açısından ise %70 ile açık ve yavaş konuşma öne çıkan motivasyon unsuru olmuştur. Sürekli iletişimde kalma davranışı erkeklerde (%68) kadınlara (%65) kıyasla az da olsa daha yüksek oranda belirtilmiştir.

Katılımcı görüşleri, tabloda yer alan nicel bulguları nitel olarak desteklemektedir.

K3: Moralimi derste hep yüksek tutmam için öğretmenim sürekli güler yüzlü ifadeler kullandı.

K7: Hata yapsam bile hiç problem değil, çünkü hatadan bile bana yeni şeyler öğretiyor.

E5: Öğretmenimin yavaş konuşması, kelimeleri anlamamı kolaylaştırıyor.

E8: Yavaş konuşma sayesinde derste daha az geriliyorum ve kendimi ifade etmeye çalışıyorum.

K5: Ders sırasında öğretmenimin bana özel sorular sorması, derse olan ilgimi artırıyor.

Bu veriler, çevrim içi dil öğretiminde öğretmen davranışlarının cinsiyete göre algılanış biçiminde farklılıklar olabileceğini ve bu farklılıkların motivasyon düzeylerine yansıdığını ortaya koymaktadır.

Öğrenme Süreci ve Kullanılan Yöntemler

Bu bölümde, çevrim içi Türkçe öğretiminde kullanılan yöntemler, öğrencilerin bu yöntemlere yönelik algıları, karşılaşılan dil bilgisi zorlukları ve Almanca ile Türkçe arasındaki yapısal farkların öğrenme sürecine etkileri analiz edilmiştir. Bulgular, yarı yapılandırılmış görüşme yanıtları ve çevrim içi ders gözlemleri doğrultusunda değerlendirilmiştir.

Katılımcılar, öğretmenin derslerde çeşitli yöntemler kullandığını ifade etmiştir. En sık başvurulan teknikler arasında soru-cevap, tekrar, kısa cümlelerle üretim, görsellerle destekleme, dinleme etkinlikleri ve bazen rol yapma gibi uygulamalar yer almaktadır. Bu yöntemler, özellikle temel düzeydeki öğrenciler için anlama düzeyini artırmakta ve konuşma becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır.

E9: Soru-cevap çok yapıyoruz. Kısa cümleler kuruyorum. Hatalı olunca düzeltme yapıyor ama cesaret kırmadan.

K8: Derse genellikle tekrar yaparak başlıyoruz. Öğretmen önce kısa cümleler kuruyor, sonra beni onları yeniden söylemem için teşvik ediyor.

Görsel materyallerin kullanımı, öğrencilerin özellikle kelime öğrenme ve cümle kurma süreçlerinde daha aktif olmalarına katkı sağlamıştır. Öğretmenin ekran paylaşımı yoluyla nesne veya mekân görselleri gösterip bu bağlamda sorular yöneltmesi, öğrencilerin hem anlamlandırma becerilerini hem de özgün dil üretme yetkinliklerini artırmıştır. Bu durum, gözlem notlarında şu şekilde yer almaktadır.

“Öğretmen, ekran paylaşımı ile çeşitli mekan fotoğrafları göstererek ‘Nerede?’ ve ‘Ne yapıyorsun?’ sorularını yöneltti. Öğrenci, ‘Ben markette alışveriş yapıyorum’ gibi tam cümlelerle yanıt verdi.” (Gözlem)

Bazı öğrenciler ise öğrenme sürecinde rol yapma, günlük diyaloglar ve tekrar içeren çalışmaları daha etkili bulduklarını belirtmiştir.

K6: Rol yapma etkinlikleri hoşuma gidiyor. Diyalog gibi hissediyorum.

K8: En çok tekrar ve soru-cevap işe yarıyor. Düşünmeden cümle kurmaya alışıyorum.

Ancak bazı teknolojik araçlar (Jamboard, Kahoot gibi etkileşimli dijital uygulamalar) sınırlı olarak veya yalnızca bazı öğrencilerle kullanılmıştır. Dersler ağırlıklı olarak bire bir olduğu için eş zamanlı dijital iş birliği sınırlı kalmıştır.

En Faydalı Bulunan Etkinlikler

Tablo 8

En Faydalı Bulunan Etkinlikler

Etkinlik Türü	Frekans (n)	Yüzde (%)
Soru-cevap ve tekrar	23	76,7%
Görsellerle anlatım	18	60,0%
Rol yapma / Diyalog	15	50,0%
Günlük konuşma pratiği	13	43,3%
Dinleme alıştırmaları	10	33,3%

Katılımcıların çevrim içi Türkçe derslerinde en etkili buldukları etkinlikler analiz edildiğinde, %76,7 oranında soru-cevap ve tekrarlı cümle kurma yönteminin öne çıktığı görülmektedir. Bu yöntemler, öğrencilerin konuşma pratiği yapmalarını ve yapıları kalıplaştırarak öğrenmelerini sağlamaktadır. Bunun yanında, %60 oranında görsellerle destekli anlatımların da öğrenmeyi kolaylaştırdığı belirtilmiştir. %50 oranında rol yapma etkinlikleri ve günlük konuşma pratikleri öğrenciler tarafından faydalı bulunmuştur.

Katılım ve Geri Bildirim

Bu bölümde, anadili Almanca olan öğrencilerin çevrim içi Türkçe derslerine katılım düzeyleri ve öğretmen tarafından sunulan geri bildirimlerin niteliği incelenmiştir. Öğrencilerin derse aktif katılım göstermeleri ve öğretmenin dönüt stratejileri, öğrenme sürecinin etkililiğini doğrudan belirleyen faktörler olarak değerlendirilmiştir.

Katılım Düzeyi

Yapılan gözlemler ile desteklenen katılımcı görüşleri, çevrim içi bire bir ders uygulamalarının öğrencilerin derse aktif katılım düzeylerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Katılımcıların çoğu, derse zamanında katıldıklarını, ders sırasında dikkatli olduklarını ve konuşma etkinliklerine gönüllü olarak katıldıklarını ifade etmiştir.

E4: Derse hazırlıklı katılmalıyım ve korkusuzca konuşmalıyım.

Ancak bazı öğrenciler, derste zaman zaman dikkat dağınıklığı yaşadıklarını ya da motivasyonlarının düştüğü anlarda katılımın da azaldığını belirtmiştir. Bu durum, çevrim içi ortamın sağladığı esneklik kadar dikkat dağıtıcı unsurların da sürece etki ettiğini göstermektedir. Bir gözlemde şu ifadeye yer verilmiştir:

“ Öğrenci derse zamanında katıldı, çoğunlukla aktifti. Ancak dersin ortalarında dikkat kaybı yaşadığı gözlemlendi.” (Gözlem – E10)

Katılımcılar, özellikle öğretmenin doğrudan yönelttiği sorular, örnek cümleleri birlikte kurma etkinlikleri ve görsel materyaller eşliğinde yapılan alıştırmalar sırasında daha yüksek oranda katılım gösterdiklerini ifade etmiştir.

Geri Bildirim Stratejileri

Katılımcıların görüşlerinde öğretmen geri bildirimlerinin önemi sıklıkla vurgulanmıştır. Düzeltici dönütlerin açık, nazik ve cesaret kırmadan verilmesi öğrenciler için destekleyici bulunmuştur.

K12: Hatalı olunca düzeltme yapıyor ama cesaret kırmadan.

K10: Öğretmen hatayı doğrudan düzeltmek yerine, seçenekli sorularla beni düşünmeye teşvik ediyor.

Gözlem verileri de bu ifadeleri doğrular niteliktedir. Özellikle öğretmenin, öğrencinin yanlısını dolaylı şekilde fark ettirerek doğru cevaba yönlendirmesi, öğrenme sürecini olumlu etkilemiştir. Bu durum hem bilişsel hem duyuşsal açıdan etkili bir geri bildirim stratejisi olarak değerlendirilmiştir:

“ Peki şimdi geliyorsun mu, geldin mi? ” gibi seçenekli sorularla öğrencinin hatasını fark etmesi sağlandı. ” (Gözlem)

Ayrıca, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde düzenli olarak geri bildirim alması ve öğretmenle ders dışında da iletişim kurabilmesi, motivasyonlarını ve bağlılıklarını artırmıştır:

E11: Her gün yeni bir kelime yazıp öğretmenime gönderiyorum. O da kısa bir yanıtla dönüyor. Bu beni bağlı tutuyor.

Bazı öğrenciler, küçük ve sembolik geri bildirimlerin (örneğin gülücük, başparmak işareti, yıldız simgeleri) bile kendilerini değerli hissettirdiğini ve derse olan bağlılıklarını artırdığını ifade etmiştir. Bu tür duyuşsal pekiştirme stratejileri, özellikle başlangıç seviyesindeki öğrenciler için oldukça etkili bulunmuştur.

Sonuç olarak, çevrim içi Türkçe öğretiminde öğrenci katılımı, dersin etkileşimli tasarlanması ve öğretmenin yönlendirici rolüyle yakından ilişkilidir. Öğretmenin süreci sadece bilgi aktaran bir konumdan çıkarıp öğrenciyle iş birliği içinde sürdürmesi, öğrenme sorumluluğunu paylaşması öğrencilerin derse daha aktif katılmasını sağlamaktadır. Geri bildirim stratejilerinin yapılandırılmış, duygusal olarak destekleyici ve düzenli olması, özellikle çevrim içi ortamdaki fiziksel uzaklığı telafi eden önemli bir unsur olarak öne çıkmaktadır.

Katılım Düzeyine Göre Öğrenci Dağılımı

Tablo 9

Katılım Düzeyine Göre Öğrenci Dağılımı

Katılım Düzeyi	Frekans (n)	Yüzde (%)
Aktif	19	63,3%
Kısmen	8	26,7%
Pasif	3	10,0%

Çevrim içi Türkçe derslerine katılan öğrencilerin gözlem ve görüşme analizlerine göre, %63,3 oranında öğrencinin aktif katılım gösterdiği, %26,7'sinin kısmen katıldığı, %10'unun ise pasif kaldığı belirlenmiştir. Aktif katılım gösteren öğrencilerin daha fazla söz aldıkları, soru sordukları ve öğretmenle bire bir etkileşim kurdukları gözlemlenmiştir.

Geri Bildirim Türlerinin Etkililiği

Öğrencilerin görüşlerine ve gözlem notlarına göre, geri bildirimler öğrencilerin motivasyon ve öğrenme süreçlerinde önemli rol oynamaktadır. %70 oranında sözlü teşvik edici geri bildirimlerin, öğrencilerin özgüvenini artırdığı ve konuşma isteğini pekiştirdiği ifade edilmiştir. Düzeltici geri bildirimler ise %60 oranında öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesine yardımcı olmuştur. Yazılı geri bildirimlerin ise daha çok ders dışı süreçte etkili olduğu görülmektedir. Tablo 10 bu geri bildirim türlerinin etkililiğini özetlemektedir.

Tablo 10

Geri Bildirim Türlerinin Etkililiği

Geri Bildirim Türü	Frekans (n)	Yüzde (%)
Teşvik edici (sözlü)	21	70,0%
Düzeltici (sözlü)	18	60,0%
Teşvik edici (yazılı)	15	50,0%
Düzeltici (yazılı)	12	40,0%

Karşılaştırmalı Tematik Değerlendirme

Görüşme ve Gözleme Göre En Sık Tekrarlanan Temalar

Tablo 11

Görüşme ve Gözleme Göre En Sık Tekrarlanan Temalar

Tema	Veri Kaynağı	Frekans (n)	Yüzde (%)
Pozitif geri bildirim	Görüşme + Gözlem	25	83,3%
Tekrarla öğrenme	Görüşme + Gözlem	22	73,3%
Açık ve yavaş konuşma	Görüşme	20	66,7%
Öğrenciye bireysel ilgi	Gözlem	18	60,0%
Soru-cevap yöntemi	Görüşme + Gözlem	19	63,3%

Görüşme verileri ve gözlem notlarının karşılaştırmalı analizi sonucunda, etkileşim ve motivasyonla ilgili en sık tekrarlanan temalar belirlenmiştir. Bu temalar, katılımcıların çevrim içi Türkçe öğrenme süreçlerindeki ortak deneyimlerini yansıtmaktadır. Özellikle 'geri bildirim' ve 'tekrar' temalarının hem gözlem hem de görüşmelerde yoğunlukla vurgulanması dikkat çekicidir.

Tema Başına Ortalama Öğrenci Katılım Yüzdesi

Aşağıdaki tablo, belirli temalara dair görüş bildiren katılımcı oranlarını göstermektedir. Elde edilen veriler, öğrencilerin yoğunlaştığı tematik alanları ve paylaşılan öğrenme deneyimlerini belirleme açısından önemli bir işlev görmektedir.

Tablo 12*Tema Başına Ortalama Öğrenci Katılım Yüzdesi*

Tema	Katılımcı Sayısı (n)	Yüzde (%)
Geri Bildirim	25	83,3%
Tekrar ve Soru-Cevap	23	76,7%
Görsel Destekli Öğrenme	18	60,0%
Bireysel İlgî	16	53,3%
Konuşma Pratiği	20	66,7%

Tablo 12 incelendiğinde, öğrencilerin en yüksek oranda görüş bildirdiği temanın geri bildirim olduğu görülmektedir (%83,3). Katılımcıların büyük çoğunluğu, düzenli ve nitelikli geri bildirimlerin öğrenme sürecinde motivasyonlarını artırdığını ve konuları pekiştirmelerine yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Bunu, tekrar ve soru-cevap teknikleri teması (%76,7) takip etmektedir; bu durum, etkileşim temelli yöntemlerin öğrenciler arasında yaygın olarak benimsendiğini göstermektedir. Konuşma pratiği teması %66,7 ile üçüncü sırada yer almakta olup, öğrencilerin dil üretim becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere önem verdiklerini ortaya koymaktadır. Görsel destekli öğrenme (%60,0) ve bireysel ilgi (%53,3) ise diğer temalara göre daha düşük oranlarda ifade edilmiştir; ancak bu oranlar, yine de öğrencilerin yarısından fazlasının bu unsurları öğrenme sürecinde önemli gördüğünü göstermektedir. Genel olarak tablo, öğrencilerin en çok öğretmen geri bildirimi, tekrar ve soru-cevap gibi aktif katılım gerektiren yöntemlerde ortaklaştığını; buna karşın bireysel ilgi ve görsel destek gibi unsurlarda daha çeşitli deneyimlere sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

Kodlara Göre Öğrenme Engelleri ve Çözümler

Katılımcıların çevrim içi Türkçe öğrenme sürecinde karşılaştıkları başlıca zorluklar ve bu zorluklara önerilen çözüm yolları aşağıdaki tabloda özetlenmiştir. En sık karşılaşılan zorluklar arasında dil bilgisel yapılar, teknik sorunlar ve motivasyon düşüklüğü yer almaktadır. Bu sorunlara karşılık geliştirilen çözümler genellikle tekrar, bireysel iletişim ve görsel destekli anlatım olmuştur.

Tablo 13*Kodlara Göre Öğrenme Engelleri ve Çözümler*

Öğrenme Zorlukları	Kod	Çözüm Önerisi
Fiil çekimi / zaman ekleri	Dil bilgisi	Tekrar ve yapılandırılmış alıştırma
Cümle sırası farklılığı	Almanca-Türkçe farkı	Modellere dayalı örnek cümleler
Teknik altyapı sorunları	Bağlantı / cihaz	Ders öncesi teknik kontrol, kısa süreli oturumlar
Motivasyon kaybı	İçsel faktör	Öğrenci-öğretmen arası sık iletişim
Anlamadan ezberleme	Yüzeysel öğrenme	Görsel-işitsel destek ve anlam merkezli açıklama

Dil Bilgisi Zorlukları

Katılımcılar, Türkçedeki en zorlayıcı alanlar arasında fiil çekimleri, zaman kipleri, sondan eklemeli yapı ve eklerin çokluğu gibi dil bilgisel özellikleri belirtmiştir. Bu zorluklar, öğrenme sürecinde motivasyon kaybına da neden olabilmektedir.

K7: Zamanlar çok karışık geliyor. Geçmiş zaman ve şimdiki zaman arasındaki farkı bazen karıştırıyorum.

E11: Ekler çok fazla. Bir kelimenin sonuna birçok ek geliyor, hepsini anlamam zaman aldı.

Almanca–Türkçe Dil Farklılıklarının Etkisi

Katılımcılar, Almanca ile Türkçe arasında başta cümle yapısı olmak üzere birçok dilsel fark bulunduğunu ve bu farkların öğrenme sürecini doğrudan etkilediğini belirtmiştir. Özellikle yüklem cümle sonunda yer alması, fiillerin eklerle çekimlenmesi ve kelime türetme biçimleri, öğrencilerin alışkanlıklarını zorlayan unsurlar olarak öne çıkmıştır.

E5: Cümle yapısı çok farklı. Türkçede yüklem hep sonda, bu yüzden düşünceyi çevirmem zor oluyor.

E8: Almancada fiil çekimi daha kolay, Türkçede sondan eklemeler karıştırıyor.

Ancak bazı katılımcılar için bu farklar, öğrenme sürecine dair farkındalık kazandırıcı ve uzun vadede faydalı bulunmuştur. Özellikle öğretmenin sabırlı ve yapılandırılmış anlatımı, bu farklılıkların daha kolay kavranmasını sağlamıştır.

Sonuç olarak, çevrim içi bire bir Türkçe öğretiminde kullanılan yöntemlerin öğrencinin seviyesine uygun şekilde çeşitlendirilmesi, görsel ve işitsel materyallerle desteklenmesi ve öğretmenin bireysel geri bildirimlerle süreci yönlendirmesi öğrenme sürecinin verimliliğini artırmaktadır. Dil bilgisel zorlukların farkında olan öğretmenler, tekrar ve uygulamaya dayalı yöntemlerle bu sorunların üstesinden gelmeye çalışmakta; böylece öğrencilerin özgüvenleri desteklenmektedir.

Sonuçlar ve Öneriler

Sonuç

Bu araştırma, anadili Almanca olan bireylere yönelik çevrim içi bire bir Türkçe öğretiminin yalnızca dil bilgisel aktarım süreciyle sınırlı kalmadığını; bunun ötesinde etkileşim, motivasyon, öğretim yöntemi ve öğrenme ortamının niteliği gibi birçok değişkenin öğrenme süreci üzerinde doğrudan etkili olduğunu ortaya koymuştur. Katılımcıların görüşleri ve ders gözlemleri, öğretmenin açık ve anlaşılır konuşmasının, sabırlı ve destekleyici tutumunun, tekrarlarla öğrenmeyi pekiştirmesinin ve bireysel ilgi göstermesinin hem etkileşimi hem de öğrenme isteğini önemli ölçüde artırdığını göstermektedir.

Bire bir derslerin sunduğu kişiselleştirilmiş yapı, öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade etmelerine, özgüven kazanmalarına ve konuşma pratiği yapmalarına olanak tanımıştır. Bu bağlamda, öğretmenle kurulan kişisel iletişim ve pozitif geri bildirimlerin öğrencilerin derse olan bağlılıklarını güçlendirdiği belirlenmiştir. Katılımcıların büyük bir bölümü, çevrim içi öğrenme ortamında sürdürülen bire bir etkileşimin, geleneksel grup derslerine kıyasla daha etkili ve motive edici olduğunu ifade etmiştir.

Motivasyonun şekillenmesinde hem içsel (başarma arzusu, iletişim kurma isteği) hem de dışsal (günlük yaşamda Türkçe kullanma gereksinimi, ailevi bağlar, seyahat planları) faktörler etkili olmuştur. Ancak, Türkçenin yapısal özellikleri –özellikle sondan eklemeli dil yapısı, fiil çekimleri ve zaman kiplerindeki çeşitlilik– katılımcıların neredeyse yarısı tarafından motivasyonu zorlaştıran etkenler arasında sayılmıştır. Ayrıca yoğun yaşam temposu, teknik aksaklıklar ve hedef belirsizliği de süreci olumsuz etkileyen diğer unsurlar olarak öne çıkmıştır.

Öğretim yöntemleri açısından, en etkili teknikler arasında tekrar, soru-cevap, kısa cümle kurma, görsel destekli anlatım ve dinleme etkinlikleri yer almıştır. Bu yöntemlerin özellikle Almanca ve Türkçe arasındaki yapısal farkları aşma sürecinde öğrencilere önemli kolaylıklar sağladığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, cinsiyet değişkeni bağlamında kadın katılımcıların hem etkileşim hem de motivasyon düzeylerinde erkek katılımcılara kıyasla daha aktif bir tutum sergilediği tespit edilmiştir.

Sonuç olarak, çevrim içi bire bir Türkçe öğretiminin başarıya ulaşabilmesi için teknik yeterliliklerin yanı sıra pedagojik duyarlılık, bireyselleştirilmiş öğretim, destekleyici iletişim ve esnek içerik planlaması büyük önem taşımaktadır. Elde edilen bulgular, çevrim içi öğretimin yalnızca alternatif bir çözüm değil; doğru yaklaşımlar uygulandığında etkili, sürdürülebilir ve kalıcı bir öğrenme ortamı sunabileceğini açık biçimde ortaya koymaktadır.

Öneriler

Öncelikle, pozitif ve teşvik edici bir öğretmen tutumu benimsenmelidir. Almanca konuşan öğrenciler, öğretmenin sabırlı, anlayışlı ve cesaretlendirici yaklaşımı sayesinde derse daha fazla bağlanmakta ve motivasyonlarını daha uzun süre koruyabilmektedir. Bu nedenle geri bildirimlerin yapıcı ve destekleyici olması büyük önem taşımaktadır. Ayrıca, öğretim sürecinin bireyselleştirilmesi gerekmektedir. Katılımcıların yaşı, Türkçe seviyesi, öğrenme süresi ve hedefleri dikkate alınarak kişiselleştirilmiş öğretim stratejileri uygulanmalı; özellikle bire bir derslerin bu açıdan sağladığı avantajlardan yararlanılmalıdır.

Türkçe ile Almanca arasındaki dil yapısı farklılıklarına dikkat edilmesi, öğretim sürecinde kritik bir noktadır. Türkçenin sondan eklemeli yapısı ve fiil çekim sisteminin Almancadan farklı olması sebebiyle bu konulara özel zaman ayrılmalı ve karşılaştırmalı örneklerle öğretim desteklenmelidir. Etkinliği kanıtlanmış tekrar, soru-cevap, kısa cümle kurma, dinleme ve görsel destekli anlatım gibi yöntemler düzenli olarak kullanılmalıdır. Bunun yanı sıra, teknik aksaklıkların en aza indirilmesi de önemlidir; bağlantı, ses ve görüntü sorunları öğrenme sürecini sekteye uğratarak motivasyon kaybına yol açmaktadır. Güçlü bir dijital altyapının sağlanması, bu sorunların önlenmesine yardımcı olacaktır.

Derslerde etkileşimi artıran dijital uygulamaların (Jamboard, Kahoot, Padlet vb.) aktif olarak kullanılması öğrencinin sürece katılımını güçlendirecektir. Gerçek yaşama dayalı içeriklerin tercih edilmesi, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu yükseltmektedir; örneğin Türkiye’de tatil yapma, Türk arkadaşlarla iletişim kurma veya iş hayatında Türkçe kullanma gibi hedeflerle ilişkili ders materyalleri hazırlanabilir. Ayrıca, dersler kısa, yoğun ve dikkat odaklı

bölümler hâlinde planlanmalı; yetişkin öğrencilerin dikkat süresi ve günlük yaşam temposu göz önünde bulundurularak mikro öğrenme yöntemleri uygulanmalıdır.

Gelecekte yapılacak araştırmalarda, farklı anadil gruplarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi, çevrim içi Türkçe öğretimindeki strateji farklılıklarını ortaya koyabilir. Bu çalışmada yalnızca öğrenci görüşleri incelenmiş olup, öğretmen bakış açısını yansıtan nitel araştırmaların yapılması, öğretim stratejilerinin daha kapsamlı şekilde değerlendirilmesine katkı sağlayacaktır. Ayrıca, benzer konularda nicel ve karma yöntemli araştırmaların yapılması, elde edilen bulguların genelleme yapılmasını artıracak ve alan yazına daha güçlü bir katkı sağlayacaktır.

Kaynaklar

- Acat, M. B., ve Demiral, S. (2002). *Türkiye’de yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 31(31), 312–329.
- Arik, S. (2021). Distance education learning environments during COVID-19 pandemic from student perspectives: A study in Turkish higher education. *Journal of Pedagogical Research*, 5(2), 103–118. <https://doi.org/10.33902/JPR.2021269494>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Bayındır, N. (2021). Çevrim içi öğretim sürecinde motivasyon faktörü. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 291–303.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Dolmacı, M., Güngör, F., & Doğan, N. (2020). Covid-19 pandemisinde uzaktan eğitim ile yabancı dil öğretimi: Öğretmen görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö8), 32-46. <https://doi.org/10.29000/rumelide.808606>
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667343>
- Fairclough, N. (2001). *Language and Power* (2nd ed.). London: Longman.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold.
- Giaccalone Ramat, A. (2012). Typology and second language acquisition. In C. A. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics* (pp. 1–7). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal1233>

- Göçen, G. (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem* [Methodology in teaching Turkish as a foreign language]. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (18), 23–48. <https://doi.org/10.29000/rumelide.705499>
- Güneş, H. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde duyuşsal durumlar: öğrenen özerkliği ve motivasyon. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (41), 38–54. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13337547>
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. B. (1959). *The motivation to work* (2nd ed.). New York: John Wiley & Sons.
- Jakobson, R. (1960). *Closing statements: Linguistics and poetics*. In T. A. Sebeok (Ed.), *Style in language* (pp. 350–377). MIT Press.
- Kavî, E. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin motivasyonları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Korkmaz, Z. (1995). *Gramer terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları. Harran Üniversitesi. (t.y.). *Türk Dili I* [e-kitap]. Harran Üniversitesi. https://web.harran.edu.tr/assets/uploads/other/files/haruzem/files/1.1._e-Kitap.pdf
- Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Lai, C., & Gu, M. (2011). Self-regulated out-of-class language learning with technology. *Computer Assisted Language Learning*, 24(4), 317–335. <https://doi.org/10.1080/09588221.2011.568417>
- Li, Y., Hew, K. F., & Du, J. (2023). *Gamification enhances student intrinsic motivation, perceptions of autonomy and relatedness, but minimal impact on competence: A meta-analysis*. *Educational Technology Research and Development*. <https://doi.org/10.1007/s11423-023-10337-7>
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting & task performance*. Prentice Hall.
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413–468). San Diego, CA: Academic Press.
- Lyster, R., & Saito, K. (2010). Oral feedback in classroom SLA: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), 265–302. <https://doi.org/10.1017/S0272263109990520>
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- 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. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.5089>

- Mete, F., & Batıbay, E. F. (2019). Web 2.0 uygulamalarının Türkçe eğitiminde motivasyona etkisi: Kahoot örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1029–1047. <https://doi.org/10.16916/aded.616756>
- Moore, M. G. (1989). Editorial: Three types of interaction. *American Journal of Distance Education*, 3(2), 1–7. <https://doi.org/10.1080/08923648909526659>
- Özdemir, C., Özdemir, E. D. (2018). Suggestions for Problems Faced in Basic Language Skills by University Students Learning Turkish in Kazakhstan. *European Journal of Contemporary Education*. 7(2).
- Özdemir, C., Özdemir, E. D., Choban, U., Uysal, S. (2019). Determination of Problems in the Basic Language Skills of University Students learning Turkish in Kazakhstan. *The European Educational Researcher*, 2(1), 17-33 Doi: 10.31757/euer.212
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). Sage Publications.
- Pinker, S. (1994). *The language instinct: How the mind creates language*. New York, NY: William Morrow and Company.
- Piro, A., Gökbulut, B., & Karabacak, E. (2025). The impact of technology on the knowledge, skills, attitudes, and motivation of students in teaching Turkish as a foreign language. *Sustainability*, 17(5), Article 1852. <https://doi.org/10.3390/su17051852>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sapir, E. (1921). *Language: An introduction to the study of speech*. New York: Harcourt, Brace and Company.
- Sarıkaya, B., & Aydeniz, S. (2022). Prospective Turkish teachers' opinions on distance and face-to-face education: Body language and interaction limitations in online classes. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 10(2), 41–51. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1355517>
- Saussure, F. de. (1916). *Cours de linguistique générale* (C. Bally & A. Sechehaye, Eds.). Lausanne & Paris: Payot.
- Schmidt, R., & Watanabe, Y. (2001). Motivation, strategy use, and pedagogical preferences in foreign language learning. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (Technical Report No. 23, pp. 313–359). University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Stockwell, G., & Reinders, H. (2019). Technology, motivation and autonomy, and teacher psychology in language learning: Exploring the myths and possibilities. *Annual Review of Applied Linguistics*, 39, 40–51. <https://doi.org/10.1017/S0267190519000084>
- Şengül, M. (2021). *Uzaktan Türkçe öğretimi üzerine öğretmen görüşleri*. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(1), 164–178. <https://doi.org/10.16916/aded.840187>

- Uçgun, D. (2013). Türkçe öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeyleri ile ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 449–460.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press. (Original work published 1930–1934)
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language* (A. Kozulin, Trans.). Cambridge, MA: MIT Press. (Orijinal eser 1934)
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Whorf, B. L. (1956). *Language, thought, and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf* (J. B. Carroll, Ed.). Cambridge, MA: MIT Press.

Sorumlu Yazar Bilgileri:

Yazar ismi: Şafak ÜNAL

Bölüm: Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği

Fakülte: Eğitim ve Beşeri Bilimler Fakültesi

Üniversite, ülke: International Burch University, Bosna Hersek

Email: safak.unal@stu.ibu.edu.ba

Lütfen alıntılayınız: Ünal, Ş. ve Özdemir, C. (2025). Anadili Almanca Olan Bireylere Yönelik Çevrim İçi Türkçe Öğretiminde Etkileşim ve Motivasyon Stratejileri. *Journal of Research in Turkic Languages*, 7(2), 122-149. DOI: <https://doi.org/10.34099/jrtl.728>

Alındı: Haziran 19, 2025 ▪ **Kabul:** Ağustos 25, 2025